



HELSINGIN YLIOPISTO

# OSALLISUUTTA EDISTÄVÄ JOHTAMINEN VARHAISKASVATUKSESSA

Helsingin yliopisto  
Kasvatustieteiden maisteriohjelma  
Varhaiskasvatus  
Pro gradu -tutkielma 30 op  
Kasvatustiede  
Syyskuu 2019  
Kirsi-Marja Heikkinen  
Ohjaaja: Leena Krokfors



Tiedekunta - Fakultet – Faculty Kasvatustieteellinen tiedekunta, Kasvatustieteiden maisteriohjelma		
Tekijä - Författare – Author Kirsi-Marja Heikkinen		
Työn nimi - Arbetets titel Osallisuutta edistävä johtaminen varhaiskasvatuksessa		
Title Advancing Involvement with the Early Childhood Education Leadership		
Oppiaine - Läroämne – Subject Kasvatustiede		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Leena Krokfors	Aika - Datum - Month and year Syyskuu 2019	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 92 s + 2 liites.
<p>Osallisuus on ilmiö, joka kiinnostaa entistä enemmän tutkijoita myös johtamisen kontekstissa. Varhaiskasvatuksessa osallisuutta on tutkittu pitkälti lapsen näkökulmasta, mutta nykyinen puute alan osaavasta henkilöstöstä sekä työntekijöiden sitoutumisen haaste tuovat varhaiskasvatuksen johtajat peruskysymyksen äärelle: miten työyhteisön osallisuutta voidaan edistää johtamalla? Tämän tutkielman teoreettinen tausta perustuu Nivalan (1999) johtamisen kontekstuaaliselle mallille, joka liittyy varhaiskasvatusalan johtamistyön erottamattomasti sen substanssiin. Osallisuuden ilmiö ankkuroituu Terveysten ja Hyvinvoinnin laitoksen viitekehykseen, joka liittyy sen yksilön sisäiseen motivaatioon, vaikuttamisen mahdollisuuksiin sekä hyvän tekemiseen.</p> <p>Lopulliseksi tutkimustehtäväksi muotoutui johtajien kokemusten kartoittaminen osallisuuden johtamisesta. Osallisuutta edistävän johtamisen rakentumista selvitettiin ammatillisen osaamisen, johtamisen jakamisen ja johtamisen haasteiden kautta.</p> <p>Opinnäytetyö oli laadullinen ja perustui fenomenologiselle metodologialle, jossa keskeistä on kokemuksen tutkiminen. Tutkimusaineistona käytettiin Eduleaders hankkeen haastatteluaineistoa, joka toteutettiin teemoitettuna täsmäryhmähaastatteluna hankkeen koulutuksen puitteissa. Analyysimenetelmänä hyödynnettiin teoriaohjaavan sisällönanalyysin menetelmiä. Tutkimustulokset toivat esille osallisuuden johtamisen keskeisiksi tekijöiksi johtajan substanssin hallinnan ja yleisen johtamisosaamisen sekä henkilöstön itseohjautuvuuden ja ammatillisen kompetenssin. Osallisuutta edistävä johtaminen perustui toimiville jaetun johtamisen rakenteille, johtajan ja opettajan väliselle saumattomalle yhteistyölle sekä opettajien tiimijohtamisen ja pedagogisen johtamisen osaamiselle. Myös johtajien yhteinen johtaminen nousi merkittäväksi tulevaisuuden osallisuutta edistäväksi rakenteeksi.</p> <p>Osallisuuden haasteiksi nousivat ammatillinen osaaminen, työn resurssit sekä käynnissä oleva toimintakulttuurin muutos, joka haastaa moniammatillisen työyhteisön osallisuuden johtamista. Johtajat toivovat tulevaisuudessa lisää yhteisön kokeilevaa työtettä, itseohjautuvuutta ja innovatiivisuutta suhteessa perustehtävään.</p>		
Avainsanat – Nyckelord Varhaiskasvatus, Johtaminen, Osallisuus, Kokemukset, Fenomenologia		
Keywords Early Childhood Education, Leadership, Involvement, Experiences, Phenomenology		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Educational Sciences		
Tekijä - Författare - Author Kirsi-Marja Heikkinen		
Työn nimi - Arbetets titel Osallisuutta edistävä johtaminen varhaiskasvatuksessa		
Title Advancing Involvement with the Early Childhood Education Leadership		
Oppiaine - Läroämne - Subject Educational Science		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Leena Krokfors	Aika - Datum - Month and year September 2019	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 92 pp. + 2 appendices
<p>Involvement is a phenomenon that interests the researchers at the moment also in the context of a leadership. Involvement research in the early childhood education is focused on the involvement structures and possibilities of small children. At the moment shortage of the competent teachers and practical nurses and their commitment to the long-term work relationship however brings us back to the basic questions of leadership; how to lead involvement?</p> <p>The theoretical frame of this study is based on contextual model of leadership (Nivala 1999) which sees the early childhood leadership and the early childhood substance inseparable. I also use the theoretical frame of involvement created by Finnish National Institute of Health and Welfare that define involvement as closely related to the intrinsic motivation, possibility to have an affect to your surrounding environment and benevolence.</p> <p>My research task was to find out how early childhood education leaders experience leading involvement. What experiences they had about competence, distributed leadership and challenges that related to the industry? The study was qualitative and was based on phenomenological methodology which reach for the subjective experiences of the individuals.</p> <p>As a data I used the themed focus group interview material that was collected in the Eduleaders project training. Method of analysis was the theory-guided content analysis.</p> <p>In the results competence became a key factor in leading involvement. Leadership competence meant both common leadership skills and the ability to lead early childhood substance. Important were also the professional skills of the working community, teachers and practical nurses and their ability to work autonomously. Leading involvement was also based on functional distributed leadership that called for workable structures as well as the teachers' competence in leading their teams and distributed pedagogical leadership. Early childhood leaders also saw joint leadership between leader- leader and teacher-teacher as a functional leadership structure in the future that may increase the experiences of deeper involvement.</p> <p>The challenges of leading involvement were the resources related to work as well as the current change in the operational culture, which challenged the definition of job descriptions and the involvement of a multi-professional work community. In the future the leaders hope for more innovative working style, experimentation and autonomy in relation to the mission of the early childhood education.</p>		
Avainsanat - Nyckelord Varhaiskasvatus, Johtaminen, Osallisuus, Kokemukset, Fenomenologia		
Keywords Early Childhood Education, Leadership, Involvement, Experiences, Phenomenology		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsinki University Library – Helda / E-thesis (theses)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		

# SISÄLLYS

1 JOHDANTO .....	1
2 VARHAISKASVATUKSEN TOIMINTAKULTTUURI JA PEDAGOGIIKKA.....	3
2.1 Organisaatiokulttuuri: näkyvässä, piilossa tai tiedostamattomana.....	3
2.2 Varhaiskasvatuksen toimintakulttuuri .....	4
2.3 Suomalainen varhaiskasvatusorganisaatio, sosiaalipalvelusta osaksi koulutusjärjestelmää .....	6
3 JOHTAMINEN VARHAISKASVATUKSEN KONTEKSTISSA .....	9
3.1. Johtajuus, johtaminen ja johtamisen nykyparadigma .....	9
3.2 Johtamisen kontekstuaalisuus .....	11
3.3 Päiväkodin johtaminen: laajennettua opettajuutta vai professiota? .....	12
3.4 Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtaminen .....	15
3.5 Varhaiskasvatuksen jaettua vai hajautettua johtamista? .....	17
4 OSALLISUUTTA EDISTÄVÄ JOHTAMINEN VARHAISKASVATUKSESSA .....	23
4.1 Osallisuus käsitteenä .....	23
4.2 Työyhteisön osallisuus ja vaikuttaminen .....	25
4.3 Työyhteisön osallisuutta edistävä johtaminen .....	27
5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ.....	30
6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	31
6.1 Laadullinen tutkimusstrategia.....	31
6.2 Fenomenologinen kokemuksen tutkimus .....	33
6.3 Aineiston koonti täsmäryhmähaastattelulla .....	37
6.4 Aineiston analyysi .....	39
7 TUTKIMUSTULOKSET .....	43
7.1. Johtajien kokemukset johtamisosaamisen rakentumisesta.....	43
7.2 Johtajien kokemukset johtamisen jakamisesta.....	55
7.3 Varhaiskasvatuksen johtamisen haasteet .....	65

8 TUTKIMUKSEN EETTISYYS JA LUOTETTAVUUS .....	75
9 POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET .....	78
LÄHTEET .....	85
LIITTEET .....	1
Liite 1	
Liite 2	

# 1 JOHDANTO

Varhaiskasvatuksen toimintakulttuuri on ollut merkittävässä muutoksessa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2016) sekä Varhaiskasvatuslain (2018) uudistuksen myötä. Myös alan johtaminen kokee murrosta hajautetun johtamisen ja pedagogisen johtamisen ristipaineessa. Pedagogisen johtamisen merkitys korostuu uusien normiasiakirjojen myötä entisestään, mutta suurten johtamiskokonaisuuksien ja siitä seuraavan suuren työmäärän myötä sen toteuttaminen on vaikeaa. Johtamisen jakaminen on tarpeen, jotta varhaiskasvatuksen laatu ja lapsen hyvinvointi on mahdollista varmistaa. Alaa vaivaava työvoimapula sekä henkilöstön sitoutumisen haaste vaikeuttavat kuitenkin vastuun jakamista, jolloin esimiehet kokevat käytännön ohjaamistyön korostuvan johtamisessa. Arjessa tähän on vaikeaa vastata hajautetun johtamisen rakenteissa. Miten johtamisella voidaan vastata alan haasteisiin? Miten tuemme henkilökunnan osaamista sekä vahvistamme työmotivaatiota ja työhön sitoutumista?

Tämä tutkielma käsittelee varhaiskasvatuksen johtamista ja alan esimiesten kokemuksia työyhteisön osallisuuden johtamisesta. Varhaiskasvatusalan johtamistutkimus on edelleen melko niukkaa ja henkilöstön osallisuutta on lähinnä tarkasteltu johtamisen jakamisen näkökulmasta, mutta yleisessä johtamistutkimuksessa on kiinnostuttu yhä enenevässä määrin tarkastelemaan osallisuuden, autonomian ja sisäisen motivaation vaikutusta työssä sitoutumiseen ja työn mielekkyyteen. Osallisuus liittyy kokemuksena läheisesti voimaantumiseen ja vaatii toteutuakseen toisaalta yksilön mahdollisuutta vaikuttaa, toisaalta yhteisön jaettua osallisuuden kokemusta.

Osallisuus ja johtajuus ovat käsitteinä haasteellisia johtuen niiden vaikeasta määriteltävyydestä ja vahvasta kokemuksellisuudesta. Syvempää osallisuutta edistävän johtamisen tarkastelu on kuitenkin ajankohtaista. Sen mekanismeja tunnistamalla voimme tietoisesti kehittää johtamista huomioimalla tekijöitä, jotka osallisuuden kokemukseen vaikuttavat. Osallisuutta edistämällä työyhteisön jäsenten on mahdollista voimaantua, joka luo ympärilleen hyvän tekemisen kehää ja joka voi heijastua eteenpäin varhaiskasvatuksen tärkeimpään tavoitteeseen, lapsen kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin.

Opinnäytetyöni teoreettisen viitekehyksen lähtökohtana on toiminut varhaiskasvatuksen konteksti, sille ominainen toimintakulttuuri ja johtamisen ominaispiirteet. Varhaiskasvatuksen johtaminen nähdään vahvasti kontekstiinsa sidoksissa olevana, jolloin myös sen osallisuuden edistämisen tarkastelu on tapahduttava sille ominaisessa todellisuudessa. Lisäksi avaan työn teoreettisessa viitekehyksessä osallisuuden ilmiötä työyhteisön ja työn kehittämisen näkökulmasta. Koska tutkielmani käsittelee osallisuuden ja johtamisen kokemuksia, sen metodologisena lähtökohtana on ollut fenomenologia. Opinnäytetyöni tavoitteena on ollut selvittää, mitä varhaiskasvatuksen osallisuutta edistävä johtaminen on esimiesten kokemana. Tutkimustehtävään on etsitty vastausta kartoittamalla kokemuksia varhaiskasvatuksen johtamisosaamisen rakentumisesta, jaetusta johtamisesta sekä haasteista ja niiden vaikutuksista osallisuuden johtamiseen. Opinnäytetyössäni olen pyrkinyt kuljettamaan sekä osallisuutta että kokemuksellisuutta läpi työn sen punaisena lankana.

## 2 VARHAISKASVATUKSEN TOIMINTAKULTTUURI JA PEDAGOGIIKKA

Opinnäytetyöni toisessa luvussa avaan varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin käsitettä, jolla on keskeinen merkitys osallisuuteen ja osallisuutta edistävään johtamiseen. Tämän jälkeen käyn lyhyesti läpi sekä varhaiskasvatusorganisaation kehityshistorian että varhaiskasvatuksen pedagogiikan periaatteet tutkimuksen kontekstin ymmärtämiseksi.

### 2.1 Organisaatiokulttuuri: näkyvissä, piilossa tai tiedostamattomana

Kulttuuri on ”vahva järjestelmä, joka määrittelee, miten ihmisten pääsääntöisesti tulee käyttäytyä” (Deal & Kennedy 1982, 15.)

Kulttuuri on ”täällä ja nyt”. Se on dynaaminen ilmiö, joka kehittyy vuorovaikutuksessa ja uusiutuu jatkuvasti (Schein 2010, 1-5.)

Organisaation kulttuuri koostuu sille tyypillisistä arvoista, riiteistä ja rituaaleista. Arvojen merkitys on keskeinen organisaation toiminnalle, koska ne määrittävät sitä, mikä on työssä olennaista ja minkä vuoksi työtä tehdään. Ne määrittelevät millaista työn tekemistä ja työntekijää arvostetaan (Deal & Kennedy 2000, 21-37.) Kulttuuri voi olla vahva tai heikko. Vahvan organisaatiokulttuurin tunnusmerkkejä ovat henkilöstön sitoutuminen arvoihin, jonka lisäksi organisaatio toimii sujuvasti ilman tiukkaa henkilöstön kontrollointia. Arvot osoittavat niin asiakkaille kuin henkilöstöllekin, että organisaatiolla on selkeä linja; ”näin asiat meillä tehdään”. Vahvassa kulttuurissa työntekijät ovat motivoituneita ja kiinnostuneita kehittämään työtään sekä toimimaan yhteistyössä. Toisaalta kulttuuri ei saa olla liian vahva, jolloin uudet ideat ja innovaatiot saatetaan tulkita uhkana, jotka eivät sovi konseptiin. Toimiva kulttuuri vaatii siis joustavuutta, kykyä muotoutua ja ottaa vastaan uusia ideoita. Tämä vaatii myös vahvaa johtajuutta sekä hyvää vuorovaikutusta henkilöstön välillä (Wilkinson 2015, luku 4)



## 2.2 Varhaiskasvatuksen toimintakulttuuri

Päiväkotia on kuvattu käsitteillä organisaatio, instituutio tai yhteisö ja se on osa julkishallintoa. Päiväkoti toimii työpaikkana moniammatilliselle yhteisölle, jonka toiminta pohjautuu yhteistyölle ja vuorovaikutukselle (Hujala, Puroila, Parrila-Haapakoski & Nivala 1998, 1-8; Nummenmaa 2006, 23.)

Varhaiskasvatukselle tyypillisestä organisaatiokulttuurista käytetään käsitettä toimintakulttuuri. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016, 24) toimintakulttuuri määritellään ”historiallisesti ja kulttuurisesti muotoutuneeksi tavaksi toimia, joka muovautuu yhteisön vuorovaikutuksessa”. Toimintakulttuurin arviointi ja kehittäminen tekee sen näkyväksi ja ne nähdään johtajan ja työyhteisön yhteisenä tehtävänä.

Päiväkodin toimintakulttuuria määrittää sen historia ja historiallinen kehityskulku. Tämän lisäksi se muovautuu ympäröivän yhteiskunnan kulttuurisen, sosiaalisen, poliittisen ja oikeudellisen järjestelmän sekä yhteiskunnallisen ilmapiirin kautta. Toimintakulttuuria säätelevät myös erilaiset resurssit. Toisaalta ne ovat taloudellisia resursseja, jotka luovat toiminnalle reunaehdot, toisaalta ne ovat työtä ohjaavia normeja, joita varhaiskasvatuksessa edustavat varhaiskasvatuslaki (2018) ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2016).

Varhaiskasvatuksen paikallinen hallinto määrittää tarkemmat reunaehdot päiväkodin johtamiselle, työn toteuttamiselle, rekrytoinnille, täydennyskoulutukselle ja palkkiojärjestelmälle. Näistä erityisesti johtamista pidetään keskeisenä toimintakulttuuriin vaikuttavana tekijänä (Allaire & Firsrotu 1984, 213; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 24.) Aiemmin mainittujen tekijöiden lisäksi myös jokainen päiväkodin työntekijä tuo yhteiseen toimintakulttuuriin oman osaamisensa, arvonsa, käsityksensä ja taustansa. Päiväkotiyksikölle ominainen kulttuuri ja organisaation virallinen ohjaus määrittelevät yhdessä, millaiseksi työn tekijän asema ja rooli yhteisössä muodostuvat, millainen käytös ja työtavat ovat hyväksyttäviä.

Vaikutus on kuitenkin kahdensuuntainen ja jokainen yksittäinen työntekijä taustoineen muokkaa myös yhteisöään sekä näkyvästi että tiedostamattomasti (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 24.)

Organisaation työkulttuuri ja hallinnonohjaus ovat toisiinsa monimutkaisessa vuorovaikutussuhteessa. Allaire ja Firsrotu (1984, 193-226) puhuvat kahden kulttuurin ”normaalitilanteesta”, joka harmonisen kehityksen aikaansaamaa vastavuoroisuutta

sekä yhteistyötä. Varhaiskasvatuksen toimintakulttuurissa tämä tarkoittaa työkuulttuurille kykyä muuntua ja hyväksyä hallinnon työtä koskevaa ohjausta sekä työskennellä sen suunnassa. Tätä kautta hallinnon sosiokulttuurinen järjestelmä voi tukea ja vahvistaa työyhteisöä ja työn tekemistä. Ongelmia aiheuttavat kahden kulttuurin välinen paine tai konflikti, joka yleensä on muutos. Toimintakulttuurin muutoksen epäjohtonmukaisuus, hitaus tai äkillisyys saavat aikaan epäsopua ja ristiriitoja. Muutos vaatii mukautumista, ja mikäli tämä ei työkuulttuurin tasolla ole mahdollista, voi siitä olla pitkäjäisiä seurauksia organisaatio toiminnalle.

Toimintakulttuuri voi olla *näkyvillä tai piilossa*. Tästä huolimatta se määrittää kasvatustoimintaa, vuorovaikutusta ja ilmapiiriä (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 24.) Nummenmaan (2006, 19-22) mukaan varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin näkyvään osaan kuuluvat kasvatustoiminta ja vuorovaikutus, symbolit ja käytänteet, oppimisympäristö ja sen järjestäminen sekä erilaiset kulttuuriset rituaalit, joita toistetaan ilman niiden tarkempia syitä selvittämättä. Tällaisiksi rituaaleiksi voidaan mieltää esimerkiksi lasten arjen perustoimintojen järjestäminen, mikäli ne toistuvat vuosi vuodelta sen tarkemmin niitä tarkastelematta huolimatta lasten ja heidän tarpeidensa vaihtumisesta (Venninen, Leinonen, Ojala & Lipponen 2012, 1-15).

Piilossa olevaa kulttuuria voidaan kutsua organisaation epäviralliseksi kulttuuriksi. Varhaiskasvatuksessa piilossa olevan osan muodostavat tulkinnat, käsitykset ja uskomukset lapsuudesta, lapsen kehityksestä ja oppimisesta, hyvästä kasvusta ja kasvatuksesta. Virallisista normeista, informaatiosta ja käytänteistä huolimatta näihin liittyy myös jokaisen työntekijän subjektiivisia ja henkilökohtaisia käsityksiä, jotka värittävät yhteistä toimintakulttuuria sulautuessaan yhteisen tietoisuuden osaksi (Nummenmaa 2006, 23-25; Allaire & Firsirotu 1984, 193-226.) Scheinin (2010, 23-32) mukaan piilossa oleva kulttuuri sisältää arvoja ja perusoletuksia, joista perusoletukset ovat käyttökelpoisia ratkaisuja, joita esimerkiksi opetetaan yhteisön uusille jäsenille oikeina ja toimivina työkäytänteinä. Nämä toimivat ratkaisut ovat kuitenkin tulevaisuuden itsestäänselvyyksiä, joita harvoin enää yhteisössä kyseenalaistetaan, jolloin piilossa oleva kulttuuri on jo tiedostamatonta.

Piilokulttuurin toimintamekanismi tunnistetaan nykyään paremmin ja sillä tiedetään olevan omat norminsa ja valtasuhteensa, jotka poikkeavat sen virallisesta rakenteesta. Epävirallisen rakenteen vaikutus viralliseen organisaatorakenteeseen voi olla myönteinen tai kielteinen riippuen siitä, kuinka paljon virallisen organisaatorakenteen ja yskilöiden toiveet ja valtasuhteet poikkeavat toisistaan.

Negatiivisen piilokulttuurin vaikutuksia voi kuitenkin suitsia vahva johtaja, jonka tulee tiedostaa näkymättömät valtarakenteet ja yhteisön epäviralliset mielipidejohtajat. Nämä ymmärrettyään viisas johtaja voi hyödyntää niitä myönteisellä tavalla organisaation johtamisessa (Palonen 2012, 222, 224, 232.) Toimintakulttuurin tiedostaminen, näkyväksi tekeminen ja kriittinen tarkastelu ymmärretään kehittämisen kannalta olennaisena. Vallitseva toimintakulttuuri perustuu yhteisön käsityksiin ja arvoihin, jonka kautta kasvatukselliset päätökset ja ratkaisut tehdään. Toimintakulttuurin tarkastelu on mitä suurimmissa määrin arvojen ja konkreettisten käytäntöjen tietoista esille tuomista, kyseenalaistamista, uusien vaihtoehtojen etsimistä ja tuttujen ajatuskulkujen herättelyä. Mikäli kulttuurista ja sen kehityksestä ei olla tietoisia, ei voida ymmärtää mikä merkitys esimerkiksi työn järjestämisen käytänteillä on työn tekemiselle (Fonsén & Parrila 2016, 17-22, Järvenpää 2018, 153-154.)

## 2.3 Suomalainen varhaiskasvatusorganisaatio, sosiaalipalvelusta osaksi koulutusjärjestelmää

Varhaiskasvatustoiminta on osa yhteiskuntaa ja sen painopiste muotoutuu jatkuvasti yhteiskunnallisten muutosten mukana. Varhaiskasvatuspalveluiden nykyinen perusta on luotu Suomeen yli 40 vuotta sitten toisenlaisissa olosuhteissa ja yhteiskunnallisessa ilmapiirissä. Lastentarhatoimintaa on ollut Suomessa 1800-luvun jälkipuolelta lähtien, jolloin teollistumisen ja kaupungistumisen myötä aloitettiin kokopäiväinen seimitoiminta työssä käyvien äitien lapsille (Niiranen & Kinos 2001, 59). Suomalaisen päivähoidon institutionaalinen kehitys voimistui entisestään 2. maailmansodan jälkeen, jolloin muuttoliike maalta kaupunkiin lisääntyi ja naiset siirtyivät työhön kodin ulkopuolelle. Tuolloin lastentarhoja ja seimiä ohjasi lastensuojelulaki aina 1970-luvun alkuun asti (Karila & Kinos 2014, 8-10.)

Nykymuotoisten varhaiskasvatuspalveluiden kehittymisen katsotaan käynnistyneen vuonna 1973 voimaan astuneen päivähoitolain myötä, jolloin voimakkaasti kehittyvä yhteiskunta ja naisten laajamittainen työllistyminen vaati osaltaan päivähoitopalveluiden kehittämistä (Karila & Kinos 2014, 8-10). Päivähoitolaki yhdisti lastentarhat ja seimet päiväkodeiksi, jonka lisäksi perhepäivähoito ja lasten leikkitoiminta katsottiin päivähoitoon kuuluvaksi.

Laki määritteli päivähoidolle sekä sosiaalipoliittisen että kasvatuksellisen tehtävän ja lain myötä päivähoito muuttui tarveharkintaiseksi, maksulliseksi palveluksi, joka oli kaikkien kansalaisten saatavilla. Päivähoidon yhteiskunnallinen tehtävä oli kuitenkin tuolloin lähinnä työvoima- ja sosiaalipoliittinen ja kasvatukselliset tavoitteet määriteltiin päivähoitolakiin vasta vuonna 1980 (Hujala ym. 2008, 4; Karila & Kinos 2014, 8-14; Eerola-Pennanen, Vuorisalo & Raittila 2017, 23-24.) Suomalainen päivähoitojärjestelmä palveluna on tukenut yhteiskunnallista ja taloudellista kehitystä ja on liittänyt yhteen kasvatusta ja sosiaalipalvelun, jotka monissa maissa on pidetty selkeästi erillään. Tämän niin kutsutun EDUCARE-mallin tehtävänä on ollut perheiden päivähoitopalvelu sekä varhaispedagogiikan ja esiopetuksen toteuttaminen. EDUCARE-mallin haasteeksi on vuosien aikana noussut päivähoidon ja varhaiskasvatuksen pedagogiikan välinen epätasapaino. Varhaiskasvatuksessa on vastattu kiitettävästi päivähoidon määrälliseen tarpeeseen, jolloin varhaisvuosien pedagogiikan kehittäminen on jäänyt sivurooliin.

Varhaiskasvatuksesta ovat puuttuneet selkeät, yhtenäiset suuntaviivat, jotka ohjaavat kentällä tapahtuvaa pienten lasten kasvatusta ja opetusta. (Hujala ym 2008, 3-4; Karila & Kinos 2014, 18-20; Estola, Alila & Kinos 2014, 54) 1990-luvulta lähtien tapahtuneiden muutosten myötä painopiste on vähitellen siirtynyt päivähoidosta kohti pedagogisesti painottunutta varhaiskasvatusta. Varhaiskasvatuksen opettajan tutkinnon siirtyminen yliopistoon vahvisti akateemista varhaiskasvatusta ja lisäsi alan tutkimusta, jonka myötä hallinnon ja lapsilähtöisen pedagogiikan kehittyminen on ollut mahdollista (Hujala 1998, 3-5; Eerola-Pennanen ym, 2017, 21-35.) Yhtenäisen pedagogiikan luomiseen on kuitenkin vuosia odotettu valtakunnallisia linjauksia ja ohjeita. Alila (2013, 289-291) on tarkastellut varhaiskasvatuksen hallinnonohjauksen historiaa ja kuvailee sitä riittämättömäksi, hajanaiseksi ja ajoittain pysähtyneeksi. Nykytutkimuksen valossa ymmärretään, että vain laadukas varhaiskasvatus on vaikuttavaa, jolloin arviointi on keskeinen työ kehittävä väline. Kehittämistyö taas vaatii tuekseen yhtenäisiä käytänteitä ja vahvaa yhtenäistä ohjausta.

Varhaislapsuuden kehityksen ja kokemusten merkitys tunnustetaan nykyään yleisesti ja institutionaalinen kasvatus on saanut vahvan yhteiskunnallisen jalansijan. Lapsen osallistumista ammattilaisten ohjaamaan ja normein säädeltyyn varhaiskasvatustoimintaan pidetään kehityksellisesti suotuisana ja se on yhteiskunnallisesti keskeinen väline ”hyvän lapsuuden tuottamisessa ” Varhaiskasvatusjärjestelmä on koulutusjärjestelmän ensimmäinen askel, jonka lisäksi sen keskeinen tehtävä on ehkäistä syrjäytymistä ja tasata lasten sosiaalisista taustoista johtuvia lähtökohtia (Karila & Kinos 2014, 9; Estola ym 2014, 57.)

Tietoisuudella ja varhaislapsuuden merkityksellisyyden ymmärryksellä on ollut oma vaikutuksensa Suomessa viimeisen kymmenen vuoden aikana tapahtuneisiin varhaiskasvatusalan muutoksiin, jotka ovat tehneet näkyväksi pienen lapsen oikeuden oppimiseen ja osallisuuteen. Hallinnonalan siirto Opetus- ja kulttuuriministeriöön, 1973 päivähoitolain korvannut varhaiskasvatuslaki (2018) sekä velvoittavat varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2016), ovat muuttaneet varhaiskasvatuksen asemaa ja tehneet siitä osan suomalaista koulutusjärjestelmää (Karila, Kosonen & Järvenkallas 2017, 13-17; Eerola-Pennanen ym 2017, 21-34.)

## 3 JOHTAMINEN VARHAISKASVATUKSEN KONTEKSTISSA

Opinnäytetyön kolmannessa alaluvussa käsittelen johtamista sekä yleisesti että varhaiskasvatuksen kontekstin kautta. Avaan varhaiskasvatukselle tyypillisen johtamisen piirteitä, pedagogista johtamista ja jaettua johtamista sekä niiden mahdollisuuksia ja haasteita suhteessa varhaiskasvatustyöhön.

### 3.1. Johtajuus, johtaminen ja johtamisen nykyparadigma

Johtajuuteen ja johtamiseen liitetään arkisissa mielikuvissa valta, voima ja vaikuttaminen. Perinteinen johtamiskäsitys nojaa auktoriteettiin, jossa valta ja tieto kuuluvat johtajalle ja johtajan tehtävänä on siirtää osaamistaan hierarkiassa alaspäin. Tämän käsityksen mukaan vastuu, valta ja kontrolli kuuluvat sille henkilölle, jolla on organisaation virallinen johtajapositio (Ropo 2005, 16-20.) Ropon (2011, 191-217) mukaan johtamistutkimus on keskittynyt tutkimaan johtajaa, tämän ominaisuuksia tai käytöstä, kun taas johtajuustutkimus painottuu vuorovaikutussuhteessa alaisiin, jolloin näkökulma laajenee yksilöstä yhteisön vuorovaikutukseen. Myös Nivala (2002, 189-202) toteaa johtamisen olevan käytännön toimintaa, kun taas johtajuus on laajempi ilmiö, joka perustuu koko yhteisön osallisuuteen.

Johtajuutta ja johtamista voidaan tarkastella historiallisten paradigmojen kehityskulkuna. Kuten varhaiskasvatus, myös johtajuus liittyy aikaan, yhteiskunnalliseen muutokseen sekä vallitseviin arvoihin. Kuhn (1994, 36-37) määrittelee paradigman yleisesti hyväksytyksi malliksi tai viitekehykseksi, joka on saavuttanut vallitsevan asemansa ratkaisemalla ongelmia, joita muut teoriat tai mallit eivät ole kyenneet vastaamaan. Myös johtajuuden painotukset muuntuvat työn mukana – työn luonne määrittää johtamisen tapaa.

Gideon Kunda (1992, 363) määrittelee johtamisen paradigman historiallisesti jäsentyneeksi kokonaisuudeksi, joka sisältää sekä teorioita että käytännön tekniikoita ja malleja johtajuuden ja johtamisen keskeisistä periaatteista.

Tämänhetkistä tieteen paradigmaa, poststrukturalismia, kutsutaan johtamisessa postmoderniksi näkökulmaksi. Johtajuutta kuvataan tekstuaalisena konstruktiona, muoti-ilmiönä tai organisaation tarinana, joka on osa organisaatiolle ominaista diskurssia. Johtajuus on tästä näkökulmasta tarkateltuna subjektiivinen, kehollisen ja kokemuksellisen vuorovaikutuksen kautta rakentuva ilmiö, ei objektiivisesti havaittavissa oleva kohde. Johtajuus nähdään kontekstuaalisena, sosiaalisena konstruktiona, joka muovautuu vuorovaikutuksessa ja ihmisten välisessä yhteistyössä. Yhteistyön perustalla on näkemys johtajuuden, vallan ja vastuun jakamisesta yhteisön kanssa. Johtajuus ei ole enää positioon kuuluva tehtävä vaan se perustuu työyhteisön inspiroimiseen, kannustamiseen ja voimauttamiseen sekä ajatukseen osaamisen ja tiedon jakaantumisesta työyhteisössä. Johtajuus on yhteistyötä, sitoutumista sekä kollektiivista vastuunkantoa. Myös eettisyys ja henkisyys ovat nostaneet rooliaan johtamisessa. Eettinen tarkastelu keskittyy johtajaan, joka kantaa vastuun ja noudattaa sovittuja sääntöjä. Henkisyys puolestaan korostaa johtajuuden yhteisöllisyyttä ja merkityksellisyyttä, johtajan ystävällisyyttä ja kärsivällisyyttä. Johtajuuden eettinen ja henkinen tarkastelu tuovat johtajuuden uuden kulman rationaalisuuden ja älyllisyyden korostamisen sijaan.

Ropo (2011, 192, 201-211) väittää, että nykyinen johtamistutkimuksen kehitys on laskenut sen sankarillisuutta. Se on lisännyt johtajuuden inhimillisyyttä ja laskenut johtajat arjen tasolle, jolloin myös he voivat toimia yhteisössään kokonaisvaltaisesti omina itsenään, ilman johtajuuden positivistista roolia Gergenin ja Herstedt (2015, 178,181) puolestaan toteavat, että nykyjohtajuuden menestys perustuu vuorovaikutuksen ja dialogisuuden onnistumiseen. Dialogisuus on ihmisten välistä yhteyttä tai vuorovaikutuksen synkroniaa. Onnistuneessa dialogissa osapuolet kuljettavat keskustelua ja rakentavat sitä yhdessä, joka puolestaan tukee ymmärrystä ja dialogin jatkumista. Menestynyt dialogi perustuu vastavuoroisuudelle ja vie sitä eteenpäin kohti yhteistä tavoitetta. Työkulttuurin muutoksen myötä johtajuuden keskeinen päämäärä ei ole enää työntekijöiden valvominen, vaan organisaatioon ja sen työntekijöihin myönteinen vaikuttaminen.

Juutin (2006, 168-169) mukaan yhteiskunnallinen kehitys on vahvistanut demokraattista johtamista, joka kannustaa yhteistyöhön, itsenäisyyteen, innostuneisuuteen ja luottamukseen. Työn käsitys on muuttunut taloudellisesta turvasta työn subjektiiviseen merkityksellisyyteen, joka ei voi toteutua autoritäärisessä ilmapiirissä. Nykypäivän monimutkainen työkulttuuri vaatii kaikkien yhteistä työpanosta ja henkilöstön korkea koulutus mahdollistaa työntekijöiden itsenäisen ja vastuullisen toiminnan.

Myös henkilöstön odotukset inhimillisestä kohtelusta, mahdollisuudesta kehittyä ja ilmaista itseään vahvistavat osaltaan työn demokratiaa.

### 3.2 Johtamisen kontekstuaalisuus

Kasvun ja oppimisen kontekstuaalisuus on vaikuttanut varhaiskasvatuksen kentällä 1990-luvulta lähtien ja se perustuu Urie Bronfenbrennerin (1979) ekologiseen teoriaan. Teorian pohjalle Nivala (1999) on kehittänyt johtamisen kontekstuaalisen mallin, jossa johtajuus rakentuu työn perustehtävän pohjalle integroiden johtajuuden ja kasvatustehtävän yhdeksi kokonaisuudeksi. Kontekstuaalisesti tarkasteltuna johtajuus on sosiaalinen konstruktio, tilanteinen ja tulkinnallinen rakennelma, joka kiinnittyy toimintaympäristöönsä ja sen eri tasoihin (Hujala ym 1998, 8; Nivala 1999, 75-83.) Kontekstuaalinen johtajuusmalli on toiminut viime vuosina pohjana useille varhaiskasvatuksen johtamistutkimuksille (kts Akselin 2013, Fonsén 2014).

Hujala (2004, 54) määrittelee kontekstuaalisen mallin viitekehykseksi, joka koostuu niistä tekijöistä ja toimijoista, jotka vaikuttavat varhaiskasvatuksen johtajuuteen ja johtamiseen. Johtajuus on kulttuurinen järjestelmä, jota ei määrittele vain johtaja, vaan se määrittyy kaikkien tekijöiden, niin asiakkaiden, alaisten kuin hallinnon näkemysten, asenteiden ja odotusten kautta. Mallin tarkempi tarkastelu osoittaa työyhteisön, asiakasperheiden ja johtajuuden muodostavan mallin sisällä sijaitsevan mikrosysteemin. Mikrotason mallissa johtaja on toimija, jolla on tärkeä rooli tason muotoutumisessa ja jonka keskeinen toimintaympäristö koostuu sekä työyhteisöstä ja asiakasperheistä.

Johtajuuden asettaminen mallin keskiöön ei kuitenkaan tarkoita johtajakeskeistä tarkastelutapaa vaan päiväkodin johtajuudessa korostetaan sen yhteistoiminnallista ja vuorovaikutuksellista luonnetta ja johtajuuden jakamista. Mikrosysteemien välille muodostuva mesosysteemi tarkoittaa niiden välistä vuorovaikutusta ja toimintaa, joka määrittää keskeisesti johtajuuden menestystä (Nivala 1999, 82- 85.) Fonsén (2008, 8-9) kuitenkin argumentoi, että johtajuudessa menestyminen edellyttää myös muiden kuin mikrotasojen välisen vuorovaikutuksen onnistumista.



Mikrosysteemiä seuraava kehä on eksosysteemi, joka sisältää kuntaorganisaation hallinnon ja ohjauksen, jonka lisäksi siihen kuuluvat johtajan, työyhteisön että asiasperheiden omat elämänpiirit eli eksosysteemit.

Kontekstuaalisen ajattelutavan mukaisesti näillä eksosysteemeillä on välillinen vaikutuksensa päiväkodin johtamiseen. Mallin uloimmalla kehällä on johtajuuden makrosysteemi, joka on yhteiskunnan ideologinen järjestelmä. Siihen kuuluvat taloudelliset, sosiaaliset, kasvatukselliset instituutiot sekä yhteiskunnan oikeus- ja poliittinen järjestelmä. Makrotaso säätelee työn toteuttamisen reunaehdoja taloudellisten resurssien, normiohjauksen ja yhteiskunnallisten arvojen kautta (Nivala 1999, 89-98.)

Mallin mukaisesti tarkasteltuna varhaiskasvatuksen johtajuuden irrottaminen sen kontekstista on mahdotonta. Varhaiskasvatuksen konteksti sisältää johtajuuteen liittyvät ulkoiset ehdot eli työyhteisön, vanhemmat, hallinnon, yhteiskunnalliset rakenteet sekä valtiovallan säädökset varhaiskasvatuksen toteuttamiselle. Substanssi puolestaan koostuu varhaiskasvatuksen pedagogiikasta sekä palvelusta. Johtajan työ ja tehtävät ovat aina jollakin tavalla sidoksissa sen substanssiin (Nivala 1999, 75-83, 2002,16.) Johtajan substanssinhallinta, varhaiskasvatuksen pedagogiikka, on tieteellistä tutkimustietoa lapsen kehityksestä ja oppimisesta. Se voidaan määritellä sekä periaatteiksi, opeiksi että käytännöiksi jotka säätelevät lasten elämää sekä lasten ja aikuisten välistä vuorovaikutusta varhaiskasvatuksen toimintayksiköissä. Laadukas pedagogiikka perustuu ammattitaitoiselle, koulutetulle ja pedagogisen asiantuntemuksen omaavalle henkilökunnalle sekä osaavalle johtamiselle. Se on tietoista, suunnitelmallista ja pedagogisesti perusteltua kasvatustoimintaa, joka pyrkii kokonaisvaltaiseen lapsen hyvinvoinnin, kehityksen ja oppimisen tukemiseen (Salminen & Poikonen 2017, 56-57; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 17.)

### 3.3 Päiväkodin johtaminen: laajennettua opettajuutta vai professiota?

Varhaiskasvatuksen johtamista määritellään useimmiten termeillä leadership ja management, jotka kuvaavat sen eri puolia. Käsitteitä tarkastellaan joko samansisältöisinä tai niiden välillä nähdään sisällöllisiä eroja (Nivala 1999, 16.) Management määritellään asioiden johtamisena, kun taas käsite leadership kääntyy selkeimmin sanaksi johtajuus, joka viittaa ihmisten johtamiseen.

Asioiden johtaminen liittyy arjen organisointiin joka tapahtuu tässä hetkessä, kun johtajuudella puolestaan katsotaan olevan laajempi työn strategiaan ja visioon liittyvä tehtävä.

Mikäli termi management käännetään suomeksi päivittäisjohtamiseksi, se yhdistää varhaiskasvatuksen johtamisessa sekä asioiden että ihmisten johtamisen (Nivala 1999, 14-25.)

Culkin & Jorde Bloom (1997, 24) tekevät selkeän eron managementin ja leadershipin käsitteiden välillä. He määrittelevät johtajuuden olevan kykyä tähdätä tulevaan ja kuljettaa yksikköä sinne missä sen tulisi olla. Johtajuus on visiointia, tavoitteellista ja suunnitelmallista toimintaa, joka pyrkii kehittämään organisaation osaamista ja toimintatapoja. Myös Rodd (2008, 21; 2013, 20-22) toteaa, että päivittäisjohtamisen ja johtajuuden käsitteiden ero on tärkeä ymmärtää. Hän jopa väittää ”Menestyvät johtajuus on enemmän kuin päivittäisjohtamisen suorittamista, mutta toisaalta tehokas johtajuus vaatii toimivia päivittäisjohtamisen taitoja.

Päivittäisjohtamista ja johtajuutta voidaan tarkastella toisiaan täydentävinä tehtävinä. Tällöin työssä menestyminen vaatii molempien avaintekijöiden hallintaa ja joissa lähtökohtina ovat työntekijöiden onnistumisen tukeminen. Liian suuren ja karkean erottelun tekeminen johtaa työtehtävien arvottamiseen, vaikka ne ovat työn erilaisia tärkeitä puolia. Varhaiskasvatuksen organisaatio on ohut, jolloin johtajan tehtäväkentästä muodostuu pakostakin monipuolinen. Visionääristä johtajuutta ei kuitenkaan pidä arvottaa päivittäisjohtamisen edelle, koska molempia tarvitaan päiväkodin laadukkaan toiminnan ylläpitämiseksi (Culkin & Jorde-Bloom 1997, 23-39.) Päiväkodin johtajuus muotoutuu perustehtäväpohjaisesti, jolloin lapsen hyvinvointi ja laadukas hoiva, opetus ja kasvatus ovat johtamistyön perimmäinen päämäärä. Keskustelu managerialismista ja pedagogisen johtamisen merkityksestä on viimeaikoina voimistunut varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden ja varhaiskasvatuslain uudistumisen myötä, vaikka johtajan roolin kriittistä tarkastelua on peräänkuulutettu jo vuosikymmenien ajan. Varhaiskasvatuksen johtaminen on ollut jatkuvassa muutoksessa aina 80-luvun lopulta lähtien ja osaltaan tämä on tapahtunut kunnallisen organisaatorakenteen, osaltaan yhteiskunnassa vaikuttavien taloudellisten intressien vuoksi (Akselin 2013, 116.)

90-luvun lopulla Morgan (1997, 9-13) vaati selkeämpää johtajan tehtäväkuvan määrittelyä ja johtamisidentiteetin vahvistamista. Johtamisen haasteeksi todettiin tuolloin

ambivalentti suhtautuminen johtajuuteen ja vaikeus hyväksyä auktoriteettia ja vaikuttamista osaksi johtajan roolia.

Syyksi tähän nähtiin toisaalta johtajan toimenkuvan puutteellinen määrittely, toisaalta kasvatusalan johtamiskoulutuksen vähyys. Johtamiskoulutuksen puutteen katsottiin perustuvan alan heikkoon kykyyn tunnistaa johtajuuden merkitys sekä haluttomuuteen kehittää rakenteita, jotta ”johtajat eivät viehätty liikaa ryhmän ulkoisesta työstä”. Morganin (1997, 9-13) ja Roddin (2013, 11) mukaan syy johtamisen haasteeseen löytyy myös varhaiskasvatusalasta itsestään. Se ei ole perinteinen johtamisammatti, vaan sille hakeudutaan ensisijaisesti halusta työskennellä varhaiskasvatuksen opettajana. Tällöin johtajapositioon on paljolti päädytty ilman suunnitelmallista, aktiivista hakeutumista johtajaksi.

Varhaiskasvatuksen johtamistyö oli aiemmin osa-aikaista hallinnon työtä, jota toteutettiin opettajana ryhmästä käsin. Yksiköt olivat pieniä ja johtaminen toteutui hyvin konkreettisesti työn mallintamisen ja läsnäolon kautta. Viimeisen kymmenen vuoden aikana johtamiskokonaisuudet ovat kasvaneet suuremmiksi ja yhä useammin johdettavat yksiköt ovat sekä fyysisesti erillisiä että toiminnalliselta sisällöltään eri tyyppisiä. Hajautetun organisaation malliin siirtymisellä on ollut vaikutuksensa sekä johtajan tehtävänkuvaan että johtamiskäytänteisiin. Työn monimuotoisuus ja laajuus koetaan ongelmaksi ja johtajan rooli pirstaleiseksi laajasta tehtävänkuvasta johtuen (Akselin 2013, 116; Fonsén 2014, 127-130.) Muutokset työn painotuksessa vaativat uutta ajattelutapaa sekä johtajalta että henkilöstöltä. Johtajan päivittäinen läsnäolo yksikön arjessa ei ole enää mahdollista, jolloin vastuun jakaminen ja työntekijöiden itseohjautuvuus korostuvat (Halttunen 2009, 2013, 102-103.) Huolimatta tehtävänkuvan muutoksista päiväkodin johtajat arvostavat edelleen lähijohtamista ja arkipäivän tapahtumissa mukana olemista. Kokemus työn sisältöön vaikuttamisesta on kuitenkin marginaalinen ja aikaa tarvittaisiin nykyistä enemmän työn suunnitteluun ja visiointiin, jotta johtajuus ei muuttuisi tulevaisuusorientaation kadotessa päivittäiseksi manageroinniksi. (Hujala & Eskelinen 2013, 225-227.) Fonsénin ja Parrilan (2016, 19-20) sekä Roddin (2013, 29) mukaan nykyinen johtamistilanne vaatisi johtamisvastuun sekä johtamisen rakenteiden avaamista. Lisäksi tarvitaan varhaiskasvatuksen johtajuuden yleistä tunnustusta ja näkemistä uskottavana professiona.

Vaikka varhaiskasvatuksen ammattitaitoinen johtajuus tunnustetaankin nykyään laadukkaan varhaiskasvatuksen kulmakiveksi, johtamiskoulutuksen haasteet ovat edelleen keskeisiä ongelmia, jotka estävät johtajuuden professiona kehittymistä.

Tehokkaan koulutuksen kautta voitaisiin vahvistaa sekä johtajuutta että johtajien itseluottamusta, jolloin mahdollistuisi kentällä tarvittu muutos (Rodd 2013, 42-43).

Suomessa varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2016) sekä varhaiskasvatuslaki (2018) korostavat pedagogisen johtamisen merkitystä ja asiantuntemusta varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin kehittämisessä. Toimiva johtajuus vahvistaa tutkitusti henkilöstön ammatillista toimintaa, jonka kautta mahdollistuu yhteisten päämäärien saavuttaminen. Tästä huolimatta myös suomalaisesta koulutusjärjestelmästä puuttuu kasvatustalouden kontekstiin räätälöity yliopistollinen johtajakoulutus. Johtajan tehtäviin kasvatetaan edelleen työn käytännön kautta ja varhaiskasvatuksen johtamistyötä on pitkälti tukenut peruskoulutuksen tuoma substanssin hallinta. Varhaiskasvatuksen opettajan opinnot antavat valmiudet lapsiryhmyöskentelyyn, mutta niihin ei sisälly merkittävästi johtamisopintoja, joita johtaminen ammattina vaatii (Fonsén & Parrila 2016, 19-20.)

### 3.4 Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtaminen

Päiväkodin johtajan työhön nähdään keskeisesti kuuluvan substanssiin perustuvan tiedon kautta vaikuttaminen. Toisaalta tämä on yksikön pedagogista johtamista, toisaalta se on lasten ja perheiden puolesta puhumista myös yhteiskunnallisella tasolla, jolloin johtamistyö vaatii johtajan roolin tiedostamista poliittisessa kontekstissa potentiaalisen muutoksen tekijänä sekä toisaalta poliittisen päätöksenteon ymmärtämistä (Hujala 2004, 53-71; Rodd 2008, 231.)

Pedagogisella johtamisella on alun perin viitattu Af Ursinin (2012, 79-104) mukaan käytännön pedagogisiin ratkaisuihin ja opetuksen järjestämiseen liittyviin tehtäviin, jotka on haluttu erottaa muista hallinnon tehtävistä. Myöhemmin käsitteeseen on sisällytetty myös opettajien tukeminen, ohjaaminen sekä pitkän tähtäimen pedagoginen suunnittelu. Pedagogisella johtamisella on haluttu korostaa opetusalan johtamisen erityisyyttä, joka nousee sen perustehtävästä ja jossa korostuvat erityisesti uskomukset, arvot sekä toivo, jolloin johdetaan myös kasvatusilmapiiriä. Taipaleen (2004, 72, 119) mukaan se on esimiehen toiminnalla vaikuttamista alaisten tietoisuuteen, jotta yhteisten päämäärien ja tavoitteiden kautta voidaan oppia ja saavuttaa yhteisiä tuloksia. Pedagoginen johtaminen on sosiaalinen prosessi, jossa keskeistä on esimiehen kyky ohjata alaisia kohti yhteisiä tavoitteita sekä opettaa ymmärtämään, tulkitsemaan, keskustelemaan ja hallitsemaan

myönteistä keskinäistä vuorovaikutusta. Onnistunut pedagoginen johtaminen vaatii kykyä reflektiiviseen arviointiin sekä kykyä uudistua ja toimia yhteistyössä muiden kanssa. Yhteistyön kautta johtaja voi johtaa tiimejä ja prosesseja, jolloin työntekijät oppivat hahmottamaan kokonaisuuksia ja soveltamaan hyväksi havaittuja käytänteitä uusiin yhteyksiin.

Heikan, Hujalan ja Halttusen (2017, 286-297) mukaan pedagoginen johtajuus koostuu kolmesta elementistä: koulutuskäytäntöjen kehittämisestä, vuorovaikutuksesta huolehtimisesta sekä hallinnolliset johtamistehtävistä, joilla on kasvatuksellinen tavoite. Fonsén & Heikka (2016, 24-25) puolestaan toteavat, että kapeasti määriteltynä pedagoginen johtaminen on perustehtävän kirkastamista ja johtamista ympäröivälle työyhteisölle. Laajemmin ajateltuna pedagoginen johtajuus liittyy sekä henkilöstön oppimisen johtamiseen että koko toimintakulttuurin laajempaan johtamiseen, jota toteuttaa pedagoginen johtaja.

Varhaiskasvatuksen pedagogista johtajuutta tutkinut Fonsén (2014, 105-107, 155; 2013, 185) toteaa sen rakentuvan viidelle peruspilarille, joita ovat substanssin hallinta, arvo, kontekstuaalisuus ja organisaatiokulttuuri sekä johtamisosaaminen. Pedagoginen johtajuus nousee varhaiskasvatuksen substanssista ja voidaakseen johtaa perustehtävää tulee johtajan tuntea varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa sekä varhaiskasvatusta ohjaavien normiasiakirjojen sisältö. Pedagoginen johtajuus perustuu vahvalle käsitykselle siitä, miten perustehtävää tulee toteuttaa ja miten pedagogista ydinprosessia johdetaan. Laadukas pedagoginen johtaminen vaatii kontekstin, jossa yksikötason pedagogista johtajuutta on mahdollista toteuttaa. Konteksti määrittää varhaiskasvatuksen pedagogista johtajuutta vahvimmin ja organisaatorakenne vaikuttaa keskeisesti siihen, miten pedagogisen johtajuuden on mahdollista toteutua. Pedagogisen johtamisen toteuttamisessa tärkeäksi muodostuu läsnäoleva, arjen tason pedagoginen johtaminen. Laadukas pedagoginen johtaminen perustuu työyhteisön tuntemiselle, jonka lisäksi se vaatii osallisuutta arkeen, joka tuo tuntumaa työyhteisöön ja pedagogiikkaan. Ilman läsnäoloa tuntuma katoaa, jolloin johtaminen koetaan hankalaksi. Pedagogista johtajuutta määrittää myös johtajuusosaaminen, jonka keskeisenä tehtävänä on ylläpitää pedagogista keskustelua sekä ottaa päiväkodin johtajuus haltuun. Johtajuusosaamisessa haasteina koetaan kehittämistyö sekä oman kompetenssin ylläpitäminen.

Pedagoginen johtajuus vaatii myös resursseja; aika, paikka ja toimijat määrittävät pedagogisen johtajuuden reunaehdot ja tässä kunnat toimivat eri tavoin riippuen siitä, miten johtajan työnkuva organisaatiossa on järjestetty.

Organisaation selkeät työnkuvat, vastuunjako ja henkilöstön substanssin hallinta tukevat myös pedagogista johtajuutta (Fonsen ja Heikka 2016, 20.)

Soukainen (2019, 100-113) puolestaan korostaa, että hyvä pedagoginen johtajuus on mahdollista saavuttaa huomioimalla seikat, jotka tukevat sen rakentumista ja toteutumista.

Pedagogiseen johtamisen toteutumiseen vaaditaan johtamista, joka mahdollistaa lasten hyvinvoinnin ja oppimisen, yksikön toimivia rakenteita, johtajan substanssin hallintaa sekä varhaiskasvatuksen kehittämistä yhdessä henkilökunnan, lasten ja huoltajien kanssa. Pedagoginen johtaminen perustuu johtamisen jakamiselle, jota käsittelem seuraavassa alaluvussa.

### 3.5 Varhaiskasvatuksen jaettua vai hajautettua johtamista?

Jaetun johtajuuden käsitteistä käytetyimpiä ovat shared ja distributed leadership. Shared leadership liitetään Fitzsimmonsin, Turnbullin & Denyerin (2011, 313-328) mukaan erityisesti tiimijohtamiseen, jossa johtajuus jaetaan ryhmän tai ryhmien jäsenten kesken. Käsite distributed leadership puolestaan liittyy erityisesti kasvatus- ja opetusalan johtamiseen. Opetusalalla jaetun johtamisen avainasemassa ovat yksikön opettajat, joilla ei ole virallista positiota kouluorganisaation johtajana. Jaettuun johtamiseen voivat osallistua kaikki yhteisön jäsenet, jolloin yhteisön sisällä voi kehittyä asiantuntijayhteisöjä, jotka kehittävät työtä jaetun asiantuntemuksen kautta.

Spillane (2005, 143-150) näkee käsitteen distributed leadership on jaettuna johtajuutena opetus- ja kasvatustieteen kontekstissa. Johtajuus muodostuu johtajan, alaisten ja tilanteen välisessä kokonaisuudessa. Tilanne määrittää johtajan ja alaisten keskinäistä vuorovaikutusta, joka puolestaan määrittää johtajuudessa tarvittavat käytänteet, rakenteet ja rutiinit. Jaettu johtajuus on syvällistä vuorovaikutuksellista yhteistyötä, ei yksipuolista tehtävien jakamista johtajalta alaisille. Jaettu johtajuuden keskeinen merkitys on jakamisen tavassa, ei itse jakamisessa.

Heikka, Hujala & Waniganayake (2013, 30-44) toteavat, että jaetusta johtamisesta puhutaan usein synonyymina työn jakamisen ja delegoimisen kanssa. Soukaisen (2015, 62-65) mukaan tässä etappauksessa kyse on johtamisen hajauttamisesta. Hajautettuun johtamiseen liittyy yhteisesti jaettu vastuu ja sen tiedostaminen, mutta johtamisen painopiste on varajohtajajärjestelmässä ja tiimien johtamisessa.

Hajautettu johtaminen on käytännön vastuun ja töiden jakamista, joka on luonteeltaan koordinoitua, määriteltyä ja organisoitua. Sen tavoitteena on johtajuusryhmän luominen, joka kannattelee työn tavoitteellisuutta ja laatua virallisen johtajan poissaollessa. Soukaisen (2015) määrittelyn kautta jaetun johtajuuden ja hajautetun johtajuuden välille syntyy oleellinen ideologinen ero. Molempia tarvitaan, mutta ne tavoittelevat eri asioita. Kun hajautetussa johtajuudessa työtä jaetaan ja delegoidaan käytännössä on jaetussa johtajuudessa puolestaan kyse yhteisestä tietoisuudesta, jossa keskeiseen rooliin nousevat yhteiset selkeät tavoitteet ja visio, joiden tehtävänä on tukea laadukasta pedagogista ydinprosessia ja perustehtävän toteuttamista.

Päiväkodeissa johtajuutta jaetaan useiden yksiköiden ja tiimien kesken, jolloin käytännön johtamisrakenteessa johtajan, varajohtajan ja tiiminvetäjien roolit ovat keskeisiä. Toisaalta johtamista jaetaan ideologisella tasolla, pedagogisena jaettuna johtajuutena, jolloin kaikki yhteisön kaikki jäsenet kantavat vastuuta sen toteutumisesta. Heikka, Waniganayake & Hujala (2013, 30-44) määrittelevät päiväkodin jaetun johtamisen pedagogisesti jaetuksi johtajuudeksi. Sen ydin kulminoituu selkeisiin yhteisiin tavoitteisiin sekä organisaation visioon. Toimivalla jaetulla johtajuudella on tutkitusti myönteinen vaikutus opettajiin, johtajiin ja opetuksen järjestämiseen, mutta myönteiset vaikutukset vaativat jaetun johtajuuden tietoista organisoimista, selkeitä yhteisiä tavoitteita sekä jatkuvaa suunnittelua ja kehittämistä, jonka lisäksi organisaation eri tasojen sitoutuminen johtamisen jakamiseen on olennaista. Päiväkodin jaetussa johtamisessa tulee huomioida moniammatillinen tiimityö sekä eri ammattikuntien työn järjestämisen historia, jolla on oma vaikutuksensa siihen, miten johtajuutta jaetaan ja miten jakamista perustellaan. Johtamisen jakaminen edellyttää roolien, vastuiden ja toimenkuvien uudelleenmäärittelyä, jotta sen toteutuminen on mahdollista. Jaetun johtajuuden mahdollisuuksia ovat yhteisönä oppiminen, hyvien käytänteiden ja osaamisen jakaminen, ammatillinen vahvistuminen, voimaantuminen sekä oppivan ja työtä kehittävän kulttuurin kokonaisvaltainen kehittäminen. Jäppinen & Sarja (2011, 64-72) näkevät pedagogisen jaetun johtamisen yhteisöllisen oppimisen muotona, jonka avulla voidaan saavuttaa yhteisiä päämääriä. Pedagoginen jaettu johtaminen on tavoitteellista ja sillä on selkeä yhteinen missio, jossa vuorovaikutus ja dialogi toimivat tuottavina työkaluja, jotka lisäävät sitoutumista ja pystyvyyden tunnetta sekä työntekijöillä että lapsilla. Pedagoginen jaettu johtaminen vaatii yhteisten tavoitteiden lisäksi hyväksytyjä menetelmiä sekä ajatusmaailmaa, joka tuottaa ajattelun synergiaa. He käyttävät käsitettä tuottava dialogi, joka on työkalu, jolla toimintakulttuuria, sen johtamista ja käytänteitä voidaan muuttaa.

Yhteistyössä toimiva kasvatusyhteisö pystyy vastaamaan paremmin lasten tarpeisiin, tukemaan erilaisia tarpeita ja johtamaan diversiteettiä.

Jaetun johtajuuden haasteeksi muodostuu tällä hetkellä työntekijöiden sitoutumisen puute, jonka lisäksi vastuun kantaminen ja oman työn johtaminen koetaan haastavina johtamisen näkökulmasta. Varhaiskasvatuksen jaetussa johtajuudessa korostuu erityisesti opettajan vastuu koko talon pedagogiikasta vaikkakin se nyt usein hahmottuu vielä oman ryhmän ja tiimin pedagogisen vastuun kantamisena. Vastuunjaon tasolla tarkasteltuna jaettu johtajuus voi toteutua vain, mikäli jokaisella organisaatiossa työskentelevällä on selkeä vastuualueensa yhteisestä missiosta, jolloin jokainen vastaa laadukkaasta varhaiskasvatuksen toteutumisesta: johtaja yksikötason toteuttamisesta ja varhaiskasvatuksen opettaja ja lähihoitaja ryhmän tason työn organisoimisesta. Vastuun jakaminen ja sen kantaminen lähtevät yhteisistä arvoista ja tavoista toimia, toimintakulttuurista, jonka merkitys työtä ohjaavana tekijänä on keskeistä tiedostaa (Fonsén 2014, 185-186.)

Kyllönen (2011, 82-83) toteaa, että jaettu johtaminen vaatii toteutuakseen arjen rakenteiden tarkastelua, jotta vastuuta voidaan jakaa uudella tavalla. Arjen toimivat rakenteet luovat mahdollisuuksia yhdessä kehittymiseen sekä luovaan ongelmanratkaisuun. Halttusen (2009, 132-137) näkemyksen mukaan jaetun johtajuuden onnistuminen perustuu työntekijöiden määritelmälle johtamisesta ja johtamisodotuksille. Mikäli johtajan odotetaan olevan läsnä kaikessa arjessa, on jaetun johtajuuden mahdotonta toteuttaa. Työntekijöiden näkemykset varhaiskasvatuksen johtajuuden toteuttamisesta ovat säilyneet rakenteiden muuttumisesta huolimatta ja se yhdistetään edelleen johtajan fyysiseen läsnäoloon ja tiiviiseen kommunikointiin, joka pitää yllä työhön sitoutumista ja motivaatiota. Läsnäolo ei kuitenkaan ole ainoa tekijä, joka selittää johtajuuden onnistumista vaan johtamisen jakamisessa luottamuksen, keskustelun sekä yhteisen suunnittelun merkitys on tärkeää. Soukainen (2015, 176-177) puolestaan korostaa, että johtajuuden onnistumisen kannalta työntekijän tulee tiedostaa johtajuuden rakenteet ja tavat, jotta toteutuminen voi vastata työntekijän mielikuvia. Hän korostaa selkeitä toimenkuvia sekä selkeitä järjestelyjä siitä, kuka toimii esimiehenä, kun virallinen johtaja on poissa. Selkeät rakenteet ehkäisevät ristiriitoja.

Heikan ja Hujalan (2013, 568-580) mukaan varhaiskasvatuksessa jaetusta johtajuudesta puhutaan paljon, mutta sen käytännön kokemus on vähäistä. Jakamisen rakenteet vaativat kehittämistä sekä erilaiset vastuut selkiyttämistä, jonka kannalta olennaista on vuorovaikutuksen rakentaminen aina hallinnosta päiväkodin yksikötasolle asti.



Varhaiskasvatuksen johdon osapuolilla on odotuksia toisilleen johtajuuden jakamisesta, mutta keskinäisen vastuiden epäselvyyksien vuoksi vuorovaikutuksen rakentaminen ei ole edennyt pidemmälle.

Tällä hetkellä kehittyneemmät johtamisen jakamisen tavat ovat harvinaisia, johtaminen on edelleen hierarkista ja irrallaan arjen realismista, joka tarkoittaa varhaiskasvatusta koskevien päätösten, kehittämistyön ja käytännön varhaiskasvatustyön tekemistä eri paikoissa.

Varhaiskasvatusta koskevat päätökset tehdään hallinnon tasolla, jolloin päiväkodin johtajat ja opettajat toimivat päätösten toimeenpanijoina. Tässä tilanteessa johtajat ja työntekijät kokevat jäävänsä sivuun päätöksenteossa, jolloin osallisuus, joka saa aikaan työssä voimaantumista, motivaatioita ja sitoutumista, ei toteudu. Pedagoginen jaettu johtajuus edellyttää tiivistä keskustelua alaisten kanssa, mahdollisuuksia vaikuttaa omaan työhön sekä yhteisten visioiden ja tavoitteiden selkeää määrittelemistä perustehtävän suunnassa. Päiväkodin johtajien ja varhaiskasvatuksen opettajien toive johtajuuden jakamisesta on molemminpuolinen. Syinä sen kehittymättömyyteen nähdään yhteisen ajan puute, joka tukee yhteisten toimintatapojen muotoutumista. Johtajuuden jakamisen periaatteet tulisi myös määritellä uudelleen tilanteen selventämiseksi, joka vaatii yhteistyötapojen kehittämistä sekä pedagogisen johtamisen sisältöjen kehittämistä. Mikäli yhteinen aika kuluu päivittäisasioiden delegoimiseen, ei päästä tiiviille pedagogisen keskustelun tasolle, jota yhteinen johtajuus vaatii. Myös Kyllönen (2011, 82-83) toteaa, ettei johtamisen hajauttamista saa pitää itse tarkoituksena, joka automaattisesti lisää työntekijöiden sitoutumista ja toimintakykyä. Se vaan vaatii toteutuakseen suunnitelmallisuutta ja pahimmillaan työn epätarkoituksenmukainen jakaminen vain kuormittaa työntekijöitä.

Heikka (2016, 43-44, 56- 58 ) näkee toimivan pedagogisen jaetun johtamisen perustuvan johtajan ja henkilöstön väliseen luottamukseen sekä vastuun tarkoituksenmukaiseen jakamiseen. Jaetun johtamisen perusarvona on osallisuus, jossa henkilöstön osallistuminen kehittämiseen ja päätöksentekoon luo sitoutumista ja tehostaa johtamista. Työntekijöiden kokemus omasta asiantuntijuudesta ja osallisuudesta vaikuttaa myönteisesti ja sillä on keskeinen merkitys organisaation tavoitteiden saavuttamisessa. Varhaiskasvatuksen kentällä elää silti sitkeänä käsitys erityisesti pedagogisen vastuun kuulumisesta virallisen position omaavalle johtajalle. Tässä erityisesti opettajajohtoisuuden kehittäminen ja opettajien roolin vahvistaminen nähdään keskeisenä jaetun pedagogisen johtamisen onnistumisen kannalta. Opettajajohtoisuus on jaetun johtamisen ulottuvuus, joka on opettajien osallisuuden vahvistamista.

Opettajajohtoisuus ei ole tiimivastaavuutta, vaan pedagogista johtajuutta ja vastuuta pedagogiikasta koko yksikön tasolla. Opettajajohtoisuuden keskeisiä vastuualueita ovat toiminnan päivittäinen ohjaaminen sekä muun tiimin osallistaminen ja sitouttaminen ryhmän toimintaan.

Yksikön johtajan rooli on keskeinen, koska hänen roolinsa on varhaiskasvatuksen opettajien kanssa luoda pedagoginen viitekehys sekä pedagogisen kehittämisen kartta. Johtaja antaa tukea opettajille, jotta toimivat tiimiensä pedagogisina johtajina sekä osaltaan kehittävä ja vahvistavat koko talon yhteistä toimintakulttuuria.

Myös Moen ja Grarusten (2013, 94) tarkastelevat opettajan roolia, josta käsin tulisi voida aktiivisemmin vaikuttaa pedagogiseen toimintaympäristöön. Mikäli opettaja toteuttaa rajoitetusti vain ulkoisia vaatimuksia aktiivisen toimimisen sijaan, on aidon jaetun johtamisen toteuttaminen vaikeaa. Jaettu johtajuus vaatii siis opettajien aitoa osallisuutta ja vaikuttamisen mahdollisuutta, ei vain osallistumista ja työn toteuttamista. Rodd (2013, 7: 2016, 7) korostaa opettajan aktiivista roolia pedagogisessa jaetussa johtajuudessa. Päiväkodin johtajuuden muuttuessa hallinnolliseksi johtajaksi tarvitaan pedagogisen vastuun jakamiseen opettajia, joilla on työhön intohimoa ja sitoutumista, emotionaalista älyä sekä eettistä kypsyyttä sekä halua toimia yhteiskunnallisesti aktiivisesti. Tulevaisuuden opettajuus vaatii taitoa toimia sekä substanssin että työtiimin johtajana.

Varhaiskasvatuksen opettajien johtajuutta tutkineet Douglassin (2017, 387-396) mukaan varhaiskasvatuksen johtajuuskäsitys on edelleen varsin kapea. Operatiivinen kenttä omaa valtavan potentiaalisen muutosvoiman, joka edelleen jää hyödyntämättä. Varhaiskasvatuksessa tarvitaan kehittävää työtettä, jonka mahdollistamiseksi varhaiskasvatuksen johtajuutta täytyy vahvistaa kentällä toimivien opettajien keskuudessa. Toisin sanoen varhaiskasvatuksen opettajat täytyy saada käsittämään oma roolinsa johtajina ja aktiivisina toimijoina, joka voimauttaa, inspiroi, aktivoi ja lisää itseluottamusta ja pystyvyyden kokemusta. Douglass (2017) näkee jaetun johtajuuden vahvistamisessa erityisen tärkeänä opettajien välisen verkostoyhteistyön kehittämisen ja vahvistamisen, joka mahdollistaa yhteistyön, jakamisen, vertaistuen sekä ratkaisukeskeisten toimivien käytänteiden jakamisen.

Opettajien kanssa jaetun johtamisen ohella keskeiseksi johtamisen jakamisen muodoksi on noussut yhteisen johtajuuden malli, jota on kokeiltu muunmuassa Hämeenlinnan varhaiskasvatuksen johtamisessa. Yhteisessä mallissa varhaiskasvatuksen yksiköitä johdetaan pareittain. Johtamisvastuu on jakautunut talouden ja henkilöstön sekä asiakasprosessien ja pedagogiikan johtamiseen.

Mallin tavoitteena on johtajuuden ja pedagogisen johtamisen vahvistaminen. Fonsénin ja Mäntyjärven (2019, 155-167) tulokset mallin toimivuudesta olivat kahtalaisia. Toisaalta muutos nähtiin uhkana, toisaalta se voi olla mahdollisuus voimaantua. Mallin toteutumiseksi tarvitaan aikaa. Useiden yksiköiden yhteinen johtaminen vaatii niiden toimintakulttuurin tuntemista, vahvaa kommunikointikykyä sekä taitoa johtaa erilaista osaamista ja erilaisia yksiköitä niiden vaatimalla tavalla. Parijohtaminen varhaiskasvatuksen laadun kehittäjänä haastaa johtajien ammattitaitoa, johon tarvitaan tulevaisuudessa lisäkoulutusta.

## 4 OSALLISUUTTA EDISTÄVÄ JOHTAMINEN VARHAISKASVATUKSESSA

Seuraavaksi esittelen osallisuuden käsitteen ja Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen (THL) osallisuuden viitekehyksen, joka toimii tässä opinnäytetyössä osallisuuden johtamisen viitekehyksenä. Viitekehystä syvennetään työyhteisön osallisuuden näkökulmasta Etienne Wengerin (2008) käytäntöyhteisön käsitteellä sekä tutkimustiedolla osallisuuden merkityksestä työyhteisön johtamiseen. Tässä tutkielmassa osallisuutta tarkastellaan johtamisen näkökulmasta, jolloin keskiössä ovat johtajien kokemukset osallisuudesta ja osallisuuden johtamisesta työyhteisössä.

### 4.1 Osallisuus käsitteenä

Osallisuutta on tutkittu erityisesti yhteiskuntatieteissä köyhyyden ja yhteiskunnallisen vaikuttamisen näkökulmasta. Rouvinen-Willenius (2013, 51-68) tekee eron käsitteiden *participation* (osallistuminen) ja *involvement* (osallisuus) välillä. Käsitteet ilmentävät osallisuuden syvyyttä: kun participation on osallistumista, kuvaa involvement syvempää osallisuutta. Osallistuminen mahdollistaa syvemmän osallisuuden, joka on kokemusta kuulumisesta johonkin, kun taas osallistuminen voidaan laskea määrällisesti. Osallisuuden kokemus on yksilöllinen; se mikä on osallisuutta toiselle, voi olla toiselle sitä olematta. Osallisuus voidaan määritellä Leemanin & Hämäläisen (2016, 584-596) mukaan sateenvarjokäsitteenä, joka kerää alleen erilaisia näkökulmia ja lähestymistapoja. Käsitteenä osallisuuteen liitetään tunnetason kokemuksina voimaantuminen sekä sitoutuminen, kumppanuus ja vaikuttaminen, jossa erityisesti vaikuttaminen asioiden suunnitteluun vahvistaa yksilön roolia ja osallisuuden kokemusta. Osallisuus on luonteeltaan aktiivista ja sitoutunutta toimintaa, joka vaatii yksilöllisten kokemusten lisäksi yhteisöllistä kokemusta osallisuudesta.

Osallisuuden toteutumisessa on otettava huomioon sen aitous ja osallisuuden potentiaalinen harha. Matthiesin (2017, 149-154) mukaan osallisuuden käsitettä on avattu vähäisissä määrin samoin kuin yhtä vähän on pyritty määrittelemään, mitä osallisuudella halutaan saavuttaa?

Osallisuuden ja osallistumisen vaikutukset voivat olla kahdensuuntaiset, jolloin vilpittömät pyrkimykset voivatkin kääntyä itseään vastaan. Osallisuuden aito toteutuminen vaatii sitä edistäviä rakenteita sekä toimivaa vuorovaikutusta, joka mahdollistaa vaikuttamisen ja aidosti kuulluksi tulemisen.

Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen (2017) osallisuuden viitekehys määrittelee osallisuuden rakentuvan yhteenkuuluvuudesta, jossa olennaista on ihmisen mahdollisuus vaikuttaa itseään ja ympäristöään koskeviin asioihin. Osallisuuden ja osallistumisen oletetaan vaativan sekä mahdollisuuksia mutta toteutuakseen se vaatii yksilön sisäistä motivaatiota, joka saa aikaan kykyä ja sitoutuneisuutta toimintaan (Isola, Kaartinen, Leeman, Lääperi, Schneider, Valtari & Keto-Tokoi 2017, 10-17.)

Decin & Ryanin (1985, 32-33) itseohjautuvuusteorian mukaan ihmisellä on kolme psykologista perustarvetta; *kyvykkyyden osoittaminen (competence)*, *yhteenkuuluvuus (relatedness)* sekä *omaehtoisuus (autonomy)*. Sisäinen motivaatio kehittyy yksilön tarpeesta osaamiseen ja autonomiaan ja tätä tarpeista kumpuavaa käytöstä pitävät yllä myönteiset uskomukset ja onnistumisen kokemukset. Sisäiset tarpeet toimivat motivaattoreina ja kannustavat yksilöitä hakemaan itselleen sopivia haasteita, joita kohden hän pyrkii sinnikkäästi ja sitoutuneesti. Martela ja Ryan (2015, 750-764) ovat täydentäneet aiempaa teoriaa ja lisänneet ihmisen neljänneksi psykologiseksi perustarpeeksi *hyvän tekemisen (benevolence)*. Autonomia, kompetenssi ja yhteenkuuluvuus lisääntyvät yksilön voidessa edistää yhteisössään ja läheisissään hyvää. Neljän perustarpeen tyydyttymisen kautta syntyy sisäinen motivaatio, joka saa aikaan syvempää sitoutumista kuin esimerkiksi ulkoinen palkitseminen.

Sisäinen motivaatio on yksilön sisäinen tunne, jossa yksilö hakeutuu tekemään häntä kiinnostavia ja palkitsevia asioita ilman ulkoista painetta. Tekeminen ei ole kuormittavaa, vaan ihminen pyrkii häntä kiinnostavia asioita kohti. Ulkoinen motivaatio on puolestaan irrallaan siitä, mitä teemme. Se ei ole yksilön sisäistä innostusta, vaan perustuu työn ulkoiseen palkitsemiseen tai paktoon. Ulkoisessa motivaatiossa työn tekeminen on ulkoisen voiman vaikutusta tai pakkoa, kun valinnan vaihtoehtoja ei ole.

Sisäinen motivaatio on johtamisen näkökulmasta paradoksaalinen käsite -toisaalta sitä voidaan johtaa, toisaalta ei. Vahva ulkoinen johtaminen vähentää tutkitusti motivaatiota tai jopa latistaa sen kokonaan. Mikäli sisäistä motivaatiota halutaan johtaa, tulee kiinnittää huomiota edellytysten mahdollisuuksien luomiseen. Jotta työntekijä voi innostua työstään, johtamisen yhtenä tavoitteena tulee olla sellaisten olosuhteiden luominen, jossa työntekijä voi tehdä työnsä hyvin.

Sisäinen motivaatio vaatii syntyäkseen myös sopivan vastuun, jolloin onnistuminen on mahdollista ja työstä voidaan kokea ylpeyttä ja iloa (Jarenko & Martela 2017, 19-31)

## 4.2 Työyhteisön osallisuus ja vaikuttaminen

Työyhteisöön kuuluminen on voimavara ja yhteisöllisyydellä merkittävä rooli motivaation, sitoutumisen ja työn kehittämisen näkökulmasta. Varhaiskasvatuksessa osallisuuden ja yhteisöllisyyden vahvistaminen vaatii sekä yksikkökohtaisen että alueellisen yhteistyön kehittämistä, jotta työmotivaatio ja alan asiantuntijuus vahvistuisivat. Kupila (2017, 22) korostaa työn yhteisöllisen kehittämisen merkitystä päiväkotityössä, jota yleensä leimaavat kiireen, arki ja tekemisen korostaminen. Usein työssä oppiminen ja työn kehittäminen jäävät stressin ja kiireen varjoon, vaikka kompetenssin kehittäminen luo sitoutumista. Yhteisö voi toimia aktiivisena muutoksen toteuttajana tietoisien arjen kokemusten jakamisen ja pohtimisen kautta. Ne edesauttavat yhteisöllistä oppimista ja hyvien käytänteiden kehittämistä. Tämä puolestaan helpottaa työn tekemistä ja tukee yhteisöllisyyden kehittymistä. Kasvattajayhteisön asiantuntijuus vaatii toteutuakseen yhteisön jäseneksi tulemistä, osallisuutta. Asiantuntijatieto kehittyy vuorovaikutuksellisesti ammatillisessa toiminnassa, jolloin se vaatii mahdollisuutta keskusteluun, peilaamiseen ja reflektiiviseen vuorovaikutukseen. Päämäärien saavuttaminen pohjautuu yhteiselle ymmärrykselle, joka toteutuu arjen yhteistyön ja tietoisien kehittämisen kautta.

Etienne Wenger (1998) on luonut työn yhteisöllisen kehittämisen käsitteen *käytäntöyhteisö (community of practice)*, jossa yhteisön osallisuuden, osaamisen ja asiantuntijuuden kehittäminen perustuu käytäntöyhteisöjen tehokkaaseen toimintaan. Wenger (1998) määrittelee käytäntöyhteisön:

*”Käytäntöyhteisö on ryhmä ihmisiä, jotka jakavat huolet ja intohimon jotakin yhteistä kiinnostusta kohtaan. Säännöllinen, yhteinen vuorovaikutus edistää kaikkien oppimista.”*

Käytäntöyhteisö laajentaa käsitystä mestarista ja oppipojasta kompleksisemmaksi ja dynaamiseksi vuorovaikutusrakennelmaksi, jossa kaikkien yhteisön jäsenten osallisuus kehittämistyöhön on tärkeää.

Käytäntöyhteisön käsitteen pohjalla on Wengerin (1998) määritelmä osallisuudesta: yksilön osallisuus tai osattomuus limittyvät toisiinsa ja määrittävät toisiaan vuorovaikutuksellisesti. Osallisuus ei ole vakio, vaan tilanteinen ja subjektiivinen määrän vaihdellessa osallisuuden marginaalisuudesta aina vahvaan osallisuuden kokemukseen. Osallisuus ei ole vain yksilön valinta, vaan se liittyy yhteisön muotoutumiseen ja sen sosiaalisiin suhteisiin, työntekijän kompetenssiin ja kokemukseen (Wenger 1998,164-169; 214-222, Wenger 2009, Wenger & Snyder 2000, 139-145.)

Käytäntöyhteisön käsitteellä kuvataan joukkoa ihmisiä, joilla on tiettyä alaa tai taitoa vaativaa substanssiosaamista tai asiantuntijuutta. Nämä henkilöt ovat tekemisissä keskenään ja kehittävät yhdessä osaamistaan. Tämänkaltaisen työskentely edellyttää aina kaikilta osapuolilta sitoutumista. Käytäntöyhteisö muodostuu kolmesta tekijästä, jotka ovat *aihe (domain)*, *yhteisö (community)* sekä *käytäntö (practise)*. Muodostumiseen ei kuitenkaan riitä vain yhteinen jaettu kiinnostus, jonka ympärillä yhteisö toimii, vaan tarvitaan myös yhteistä käytäntöä, jonka kehittäminen on yhteisön tehtävä. Käytäntöyhteisö kokoaa ihmiset yhteen ja mahdollistaa tiedon jakamisen, ongelmanratkaisun ja uuden tiedon kehittämisen. Yhteisön toiminta perustuu luovaan ongelmanratkaisuun ja haasteisiin vastataan yhteisellä ideoinnilla ja uusilla toimintamalleilla. Uuden luomisessa hyödynnetään jäsenten aiempia kokemuksia sekä samalla aktiivisesti uutta tietoa etsien, joilla käytänteitä kehitetään.

Käytäntöyhteisön toiminta perustuu yhteistyöhön, keskusteluun, ja dokumentointiin. Yhteisö on jatkuvassa liikkeessä oleva elävä organismi, joka ei ole koskaan valmis, vaan muotoutuu edelleen jäsentensä ja käytännön kehittymisen kautta (Wenger 1998, 164-169; 2000, 139-145; 2009)

Lämsän (2008, 193-196) mukaan käytäntöyhteisöstä on hyötyä sekä osallistujille että koko organisaatiolle. Käytäntöyhteisön hyöty on sen tehokkuudessa: se mahdollistaa jatkuvan oppimisen, sillä sen joustava ja muuttuva rakenne tarjoaa uusia kontakteja ja tietojen sekä taitojen jakamista ja oman toiminnan kehittämistä. Yhdellä tapaamisella voidaan ratkoa monta ongelmaa ja kehittää yhteisten ideoiden pohjalta uusia rakenteita ja toimintatapoja. Käytäntöyhteisöön kuuluvan on mahdollista saada tukea työhönsä ja hyödyntää muiden jäsenten osaamista. Myös opettajien käytäntöyhteisöjä tutkinut Jones (2016, 101-102) korostaa opettajien verkostojen myönteistä vaikutusta työn kehittämiseen ja arvioimiseen. Käytäntöyhteisön tyyppinen verkostoyhteistyö vahvisti opettajien päätöksentekokykyä sekä käsitystä roolista asiantuntijana.

Tulevaisuuden työssä käytäntöyhteisön tyyppisellä työotteella on mahdollista luoda sisäistä motivaatiota, sitoutumista ja innostusta työn tekemiseen ja sen kehittämiseen. Yhteisen hyvän eteen työskenteleminen ja vaikuttamisen kokemus luovat osallisuutta, joka puolestaan voi voimauttaa ja saada ihmisiä toimimaan aktiivisesti hyvän puolesta. Varhaiskasvatusalalla tämä on erityisen tärkeää alan ollessa eettisesti ja moraalisesti ”herkkä” erityisala.

### 4.3 Työyhteisön osallisuutta edistävä johtaminen

Tulevaisuuden johtamistyö perustuu henkilöstön ja johtajan yhteistoiminnalle. Vesterisen (2006, 141-156) mukaan tulevaisuuden johtaminen vaatii sekä koulutuksen tuomaa johtamisosaamista ja asennetta, mutta myös johtamiskokemusta ja itsensä johtamisen taitoa. Menestyvää johtamista tukevia tekijöitä ovat yhteistoiminnallisuus, oikeudenmukaisuus sekä tasa-arvo, jonka lisäksi johtamisessa korostuvat avoimuus, kannustaminen ja moninaisuuden kunnioittaminen. Organisaatio koostuu työntekijöiden osaamisesta ja tiedosta, jolloin johtaminen vaatii taitoa delegoida ja luottaa alaisiin. Tulevaisuuden johtaminen rakentuu johtajan ja tiimien jaettulle johtajuudelle, jolloin toimivien tiimien rakentaminen, joustavuus ja kehitysmuotoisuus korostuvat. Johtaminen on edellytysten luomista ja yhteisön valmentamista, jotka vaativat johtajuuden avaamista ja sen tietoista jäsentämistä.

Juuti & Vuorela (2015, 23-49) toteavat, että osallisuus ja yhteisön osallistuminen lisäävät työntekijöiden sitoutumista ja tuottavat uusia innovaatioita. Johtajan perustehtävänä on luoda keskusteleva johtamiskulttuuri, jolloin on tärkeää hahmottaa, edistääkö vallitseva dialogi työntekijöiden motivaatiota ja sitoutumista työn yhteisiin päämääriin? Vuorovaikutuksellinen johtaminen vaatii esimieheltä herkkyyttä alaisten viesteille sekä kykyä tulkita ja nähdä tilanteita monista tarkastelukulmista. Työntekijät ovat yksilöitä, joiden näkökulmat poikkeavat toisistaan ja johtajan yhtenä tehtävänä on saada eriävät näkemykset sopimaan yhteisön työmuottiin. Erityisen tärkeäksi tämä muodustuu moniammatillisessa työyhteisössä, jossa koulutustaustat ja osaaminen ovat kirjavia. Moniammatillisuuden johtaminen vaatii kykyä avoimuuteen ja tasapuoliseen edun ajamiseen eri ammattiryhmien ja työntekijöiden kesken. Mikäli moniammatillisesta yhteisöstä puuttuu avoimuus ja dialogisuus, voivat näkökulmaerot kehittyä ristiriidoiksi, jolloin johtaminen muuttuu käskemiseksi ja suostutteluksi.



Vahvojen ammatillisten sillojen olemassaolo vähentää yhteisön luottamusta, joka on keskeinen osallisuutta edistävä tekijä. Johtajan tehtävä on hahmottaa yhteisö kokonaisuutena, jossa selkeät työnkuvat ja vastuunjako näyttelevät keskeistä roolia. Toisaalta osallisuuden edistäminen vaatii myös turhien raja-aitojen kaatamista, jotka ovat omiaan lisäämään osattomuuden kokemusta ja tyytymättömyyttä. Kokonaisuutta johtamalla voidaan luoda yhteisöllistä me-henkeä, jossa jokaisella yksilöllä on omasta työnkuvastaan lähtevä selkeä rooli.

Myös Rodd (2013, 22) kokee, että yhteistyö ja osallisuus lisäävät todennäköisimmin yhteisiin tavoitteisiin sitoutumista ja toteutumisen todennäköisyyttä. Päiväkodin kasvattajayhteisön osallisuuden edistäminen vaatii ilmiön tiedostamista, yhteisöllisyyden ja luottamuksen rakentamista sekä osallisuuden ja vastuun jakamisen rakenteita niin arkeen kuin päätöksentekoon. Kasvattajayhteisön näkökulmasta osallisuus voidaan käsittää mahdollisuudeksi toimia autonomisesti, jolloin työntekijällä on päätösvaltaa suhteessa työympäristöön ja työtä koskeviin tehtäviin. Osallisuuteen liittyy mahdollisuus henkilökohtaisen kompetenssin hyödyntämiseen ja osoittamiseen sekä kokemus mahdollisuudesta vaikuttaa. Osallisuus on organisaatioon kuulumista sekä liittymistä sen vastavuoroihin sosiaalisiin suhteisiin. Se on sekä henkilökohtaisten että yhteisöllisten merkitysten luomista ja voimavaroja panostaa yhteisön hyvään.

Jarenko & Martela (2017, 311-326) toteavat, että itseohjautuvuuden lisääminen on mahdollista myös tuiki tavallisessa johtaja-alaisrooliin perustuvassa työyhteisössä, jota päiväkodit edelleen edustavat. Itseohjautuvuuden vahvistaminen ei siis vaadi täydellistä organisaatiomuutosta, vaan se tarkoittaa johtajuuden vahvistamista ja manageroinnin asteittaista vähentämistä. Mitä vähemmän johtaja kontrolloi, sitä jaetumpaa ja osallisempaa johtamisesta muodostuu. Kontrollin vähentämisessä korostuvat poisoppiminen vanhoista malleista ja toimintatavoista, joita on ennen hyödynnetty. Itseohjautuvuuteen ohjaaminen ei kuitenkaan tarkoita johtajuuden merkityksen vähenemistä -päinvastoin. Johtajan tulee olla mukana arjessa ja osa itseohjautuvaa työyhteisöä, mutta johtamisen pääpaino on mahdollisuuksien luomisessa, tuen antamisessa ja selkeän suunnan ylläpitämisessä. Itse keksittyjen ratkaisujen merkitys yhteisössä korostuu -johtajan valmiiksi pureskelemat ongelmat eivät saa aikaan muutosta. Dialogi ja yhteinen pohtiminen sitäkin enemmän.

McDowall Clarkin ja Murrayn (2012, 36-38) mukaan johtajuuden yhteisöllinen prosessi vaatii juuri reflektiivisyyttä ja vastavuoroisuutta, jotka ovat välttämättömiä työn ymmärtämisen ja kehittämisen näkökulmasta.

Reflektiivisyys auttaa katsomaan asioita uudella tavalla, etsimään mahdollisuuksia sekä muuttaa asioita ja toimintatapoja. Vastavuoroinen toiminta on varhaiskasvatuksessa yhteistyötä, vuorovaikutusta ja ammatillista dialogia. Tehokas varhaiskasvatus perustuu arvostavalle kulttuurille, toisten kunnioitukselle, vallan jakamiselle sekä vahvuuksien ja työpanoksen huomioimiselle. Kunnioittava, sensitiivinen ja vastavuoroinen yhteistyö lasten ja huoltajien kanssa on myös olennainen osa yhteisöllisyyttä.

Päiväkotityö perustuu yhteistoimintaan, kollegiaalisuuteen ja työn yhteiseen kehittämiseen. Vaikka yhteisö on kokemuksellinen ja subjektiivinen ilmiö, sen päämääränä ei yhteisistä tavoitteista huolimatta ole työtä tekevien yksilöiden samankaltaisuus, vaan jäsenet liittyvät siihen omien merkitystensä kautta. Työyhteisössä on tärkeää pohtia, ketä yhteisö palvelee ja ketä varten se on olemassa. Päiväkotiyhteisö on ennen kaikkea väline jota hyödynnetään perustehtävän toteuttamiseksi (Haapamäki 2002, 20-26.) Myös Juutin & Vuorelan (2015, 23-49) mukaan hyvinvoivassa, osallisuutta edistävässä ja luovassa yhteisössä työkulttuuri on vahvasti sidoksissa sen perustehtävään. Työn käytännöt ja työn kulttuuri ovat ainoita tapoja, joilla työntekijät selviytyvät työn todellisuudesta, jolloin perustehtävään liittyvien ajatusten liiallinen eroavaisuus johtaa työn kirjavaan toteuttamiseen ja ristiriitojen kasvuun. Fonsén (2008, 98-99) on nostanut esille varhaiskasvatuksen perustehtävän määrittelemättömyyden ongelman. Jatkuva perustehtävästä keskusteleminen on välttämätöntä, jotta yhteisten päämäärien ja mielikuvien luominen sekä osallisuus on mahdollista. Johtaja johtaa yhteisöään vahvimmin sen perustehtävän kautta; se ei ole johtamisen alkeistasoa vaan laadukkaan johtamisen lähtökohta, joka tulee pitää jatkuvasti mielessä yhteisön kehittymisen ja luovuuden näkökulmasta.

## 5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tutkimuksen tavoitteena oli kuvata johtajien käsityksiä varhaiskasvatuksen osallisuutta edistävästä johtamisesta; osaamisen rakentumisesta, jaetusta johtamisesta sekä johtamiseen liittyvistä haasteista varhaiskasvatuksen johtamiskontekstissa.

Aiheen teoreettiseen viitekehykseen tutustuminen on ohjannut tutkimusaineiston tulkintaa ja tulkinnan myötä tutkimuskysymykset ovat täsmentyneet muotoon:

1. Mitä on varhaiskasvatuksen osallisuuden johtaminen esimiesten kokemana?
  - 1.1 Miten osaaminen rakentuu varhaiskasvatuksen johtamistyössä?
  - 1.2 Millaisia kokemuksia varhaiskasvatusalan johtajilla on johtamisen jakamisesta?
  - 1.3 Mitä haasteita varhaiskasvatuksen johtamiseen liittyy?

## 6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Opinnäytetyöni taustalla on Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittama, Helsingin yliopistossa toteutettava Eduleaders-hanke, joka toteutetaan kahdessa vaiheessa 09/2018-12/2021 välisenä aikana. Hankkeen johtajana toimii Helsingin yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan yliopistonlehtori, KT Elina Fonsén ja tutkimuksen vastuuhenkilönä Helsingin yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan tutkijatohtori, KT Raisa Ahtiainen. Eduleaders-hankkeen tavoitteena on kehittää ja arvioida kasvatusta ja opetusalan johtamiseen liittyvää opetussuunnitelmaa sekä kerätä hankkeen koulutukseen osallistuvien ja asiantuntijoiden näkemyksiä siitä, millaista koulutusta ja osaamista tarvitaan kasvatusta ja opetusalan johtamistehtäviin. Eduleaders-hankkeen ensimmäisessä vaiheessa arvioidaan hankkeen tarjoamaa koulutusta johtamistarpeiden näkökulmasta, jonka jälkeen toisen vaiheen tavoitteena on muodostaa kasvatusta ja johtamisalan johtamisen aineopintojen opetussuunnitelma, johon osallistuneet johtajat haastatellaan ja haastattelujen perusteella opetussuunnitelmaa täsmennetään. Opinnäytetyöni haastatteluaineisto on kerätty hankkeen ensimmäisessä vaiheessa (<https://minedu.fi/opettajankoulutus-hankkeet-2018>.)

Seuraavaksi esittelen laadullisen tutkimusstrategian sekä fenomenologisen paradigman, joka on tutkimukseni ontologisena ja epistemologisena taustakäsityksenä. Tämän jälkeen siirryn aineiston hankinnan ja sen analyysin kuvaamiseen.

### 6.1 Laadullinen tutkimusstrategia

Opinnäytetyöni työyhteisön osallisuuden johtamisesta on strategialtaan kvalitatiivinen eli laadullinen opinnäytetyö. Tutkimusstrategian valinta perustuu tutkimuksen aiheeseen, johtajuuteen ja osallisuuteen, jotka huomioiden on perusteltua pyrkiä enemmän ilmiön kuvaamiseen kuin yleistettäviin julkilausumiin. Kvalitatiivinen ja kvantitatiivinen tutkimus kuvataan usein toisilleen vastakkaisina strategioina ja myös alan kirjallisuus usein esittelee suuntauksia toisistaan erottelevien dikotomioiden näkökulmasta.

Hirsjärvi ja Hurme (2009, 21-26) tuovat esille viisi ulottuvuutta, jotka kuvaavat laadullista ja määrällistä tutkimusta. Näitä ovat 1. tutkimuksen malli ja tutkimuksen tarkoitus, 2. oletukset todellisuuden luonteesta, 3. oletukset tiedon luonteesta ja tutkijan sekä

tutkittavan välisestä suhteesta, 4. oletukset tutkimuksen suhteesta arvoihin, 5. oletukset tutkimuksen kielestä eli retoriikasta sekä 6. oletukset tutkimusprosessista.

Kvalitatiivinen tutkimusote perustuu humanistisiin tieteisiin ja hermeneuttiseen tutkimusotteeseen, jolloin sen keskeisenä tavoitteena on kuvata ilmiöitä eikä määrällisen tutkimuksen tavoin yleistettävää tietoa. Kvalitatiivisessa tutkimusotteessa todellisuus kuvataan subjektiivisena, jolloin ilmiö esitetään kuten tutkittavat sen kokevat. Todellisuus nähdään sosiaalisena konstruktiona, jolloin todellisuuksia on yhtä monta kuin on subjektejakin. Ihminen on olemukseltaan sekä biologinen että sosiaalinen olento, jonka muusta eläinkunnasta erottava tekijä on tajunta ja tietoisuus. Kvalitatiivisen strategian mukaan tutkija ja tutkittava eivät ole riippumattomia toisistaan; näiden kahden välillä vallitsee aina suhde. Näin ollen oletetaan, että tutkija hyväksyy oman persoonansa ja tunteensa vaikutuksen tutkimukseen. Kvalitatiivista tutkimusta määritellään myös arvosidonnaisena strategiana, jossa tavoitteena on yksilön äänen kuulluksi tuleminen kielen ja kuvailun kautta.

Laadullinen tutkimus on ei yleensä sisällä ohjaavia metodeja, vaan ovat luonteeltaan laajoja metodologioita eli yleisiä tapoja tutkia aihetta. Metodologioiden hyödyntäminen perustuu tutkijan intuitioon ja taitoon järjestää, luokitella ja analysoida aineistoa sekä tehdä päätelmiä. Olennaista on pystyä vastaamaan ontologisiin ja epistemologisiin peruskysymyksiin, jotka tutkimusta koskevat. Millainen on todellisuus? Millainen suhde tutkijalla ja tutkittavalla on? Mitä voidaan ylipäätään tietää? Kvalitatiivisen tutkimuksen perusta on eksistentiaalis-fenomenologis-hermeneuttisessa tieteenfilosofiassa. Todellisuus on luonteeltaan eri henkilöille suhteellista todellisuutta, vaikka osa olisikin yhtä muiden kanssa. Tutkimuksen löydökset ovat tutkijan tulkintoja tutkittavasta, jolloin todellisuus on tulkinnallinen. Todellisuus ja ymmärrys rakentuvat vuorovaikutuksessa, jolloin yhteinen ymmärrys ja näkemykset rakentuvat ajatus kerrallaan keskustelijoiden todellisuutta vastaavaksi. Laadullinen tutkimus tapahtuu elämän ympärillä ja sen avulla halutaan kerätä tietoa syy-seuraussuhteista, joita ei voida tutkia kokeiden avulla (Metsämuuronen 2011, 87-88.)

## 6.2 Fenomenologinen kokemuksen tutkimus

Fenomenologia ei ole yhtenäinen oppijärjestelmä vaan enemmänkin menetelmällinen ihanne, joka on kiinnostunut eletystä todellisuudesta ja inhimillisestä elämismaailmasta (Miettinen, Pulkkinen & Taipale 2010, 9-10.) Fenomenologian tavoitteena on tutkia kokemusta ja se käsitetään usein positivistisen tieteenfilosofian vastakohtana. Sen keskeisimpinä suuntauksien pidetään Edmund Husserlin deskriptiivistä fenomenologiaa sekä Martin Heideggerin hermeneuttis-fenomenologista ajattelua. Husserl halusi luoda fenomenologiasta ankaran tieteen, jossa ei ole ennako-oletuksia; tutkimuskohteena olisivat puhtaat kokemukset. Tätä kuvastaa termi reduktio, irtautuminen luonnollisesta reflektioimattomasta asenteesta, jotta ilmiön moninaisuus ja rakenne saadaan esiin. Husserlille kokemuksen puhtaus tarkoitti riippumattomuutta teoriasta ja asenteellisista odotuksista (Pulkkinen 2010, 25-44.) Martin Heidegger jatkoi edelleen oman suuntauksensa, hermeneuttisen fenomenologian kehittelyä. Sen perusajatuksena oli todellisuuden muotoutuminen ihmisen ja ulkoisen todellisuuden suhteessa, jolloin niitä ei voi erottaa toisistaan. Heideggerille ainoa varma asia oli maailmassa oleminen (Metsämuuronen 2011, 151-163.) Heidegger kritisoi Husserlin ajatuksia reduktiosta. Hän näki ihmisen ontologisena perustana maailmassa olemisen, eikä hän ei pitänyt mahdollisena Husserlin täydellistä reduktiota. Siinä sivuutettiin tilanteisuus, situtaatio (Backman 2010, 60-78.)

Fenomenologia ei ole pelkästään metodi, jonka avulla kokemusta tutkitaan. Se on verkosto suuria kysymyksiä, joita tutkijan on pohdittava koko tutkimuksen tekemisen ajan. Yhteistä erilaisille fenomenologisille suuntauksille on ajatus ihmisen rakentumisesta suhteessa maailmaan jossa hän elää. Samalla hän rakentaa ympäröivää maailmaa, jossa ihmisen ja maailman suhde on vastavuoroinen. Fenomenologia keskittyy yksilön kokemuksiin, elettyyn maailmaan ja ihmistä ei voida ymmärtää siitä irrallisena. Ihmisen suhde maailmaan on intentionaalinen, jolloin kaikki kokemuksemme merkitsevät meille jotakin. Pyrkimyksemme, kiinnostuksemme ja uskomuksemme ilmenevät näiden merkitysten kautta. Kokemuksemme ja maailmamme rakentuvat fenomenologian mukaan näistä merkityksistä. Fenomenologisen merkitysteorian näkökulmasta ihminen on olemukseltaan yhteisöllinen. Merkitykset eivät kasva eristyksissä, vaan ne syntyvät yhteisössä, jossa yksilökin kasvaa.

Merkitykset tapahtuvat subjektien välillä ja yhdistävät heitä. Vaikka merkitykset ovat yhteisöllisiä, kokemuksissa ei kielletä vaikeasti verbaalisesti jaettavia yksilöllisiä kokemuksia. Vaikka yksilön perspektiiviä korostetaan, ovat yksilöt yhteiskunnallisia yksilöitä. Yhteiskunnan jäsenten kokemuksissa samankaltaisuuksia, yhteisiä piirteitä ja tapoja. Jokaisen yksilön kokemus paljastaa myös jotain yleistä (Laine 2018, 25-42.)

Husslerin ja Heideggerin suuntausten myötä on syntynyt *eksistentiaalisen fenomenologian* haara. Suomessa eksistentiaalista fenomenologiaa edustavat Lauri Rauhala ja Juha Perttula. Perttulan (1995, 176-184) mukaan fenomenologisesta tieteellisestä tutkimuksesta ei voida puhua ilman ilmiön olemuksen analyysiä. Tieteellisyys perustuu sovelletun metodin mahdollisuuksiin tavoittaa ja ilmentää tutkittavaa kohdetta, muussa tapauksessa tutkimus voi olla tieteellistä vain sattuman kautta. Ontologinen analyysi on tapa, jolla päästään näkemykseen tutkittavan kohteen perusluonteesta. Rauhala (2005, 12-16) toteaa, että näin sitoudutaan ontologiseen ratkaisuun eli tutkija sitoutuu hypoteesiensa ja metodiensa kautta tietynlaiseen käsitykseen ihmisestä.

Tutkimukseni ihmiskäsitys, oletukseni ihmisen perusluonteesta, perustuu Rauhalan holistiseen ihmiskäsitykseen. Ihmisen olemus rakentuu kolmesta ulottuvuudesta: tajunnallisesta, kehollisesta ja situationaalisesta. Perusmuodoilla on omat rakenteensa, jotka erottuvat toisista olemassaolon ulottuvuuksista. Holistisessa ihmiskäsityksessä sen kaikki olemuspuolet edellytetään yhtä tärkeiksi ihmisen kokonaisuuden kannalta.

Tajunnallisuuden elementti liittyy ihmisen kokemuksiin ja kokemuksen tapaan kun taas kehollisuus liittyy biologiseen kehon toimintaan. Tajunnallisuus erottaa ihmisen muista elollisista ja luo näiden välille ainutkertaisten yhteyden (Rauhala 2005, 34-41.) Tajunnallisuus on ihmisyyden syvin olemus ja se muodostuu tietämisen, tuntemisen, uskomisen ja toivomisen elementeistä. Tajunnallinen toiminta on aina intentionaalista, jonka kautta syntyvät ihmisen elämykset. Kokemus on merkityssuhde, joka syntyy toiminnan ja kohteen välillä. Kolmas olemassaolon muoto, situationaisuus tarkoittaa elämäntilanteisuutta. Ihminen on kehollisena ja tajunnallisena kietoutuneena elämäntilanteeseensa. Situationaaliset tekijät vaikuttavat ihmisen kokemukseen, jolloin tutkitaan samalla myös kokemuksen tilannetta ja paikkaa (Metsämuuronen 2011, 152-163; Kiviniemi 2012, 145-147.) Situationaisuuden elementti luo ihmisestä ainutkertaisen ja yksilöllisen olennon, sillä elämäntilanne sen perustana on jokaisella ihmisellä yksilöllinen ja ainutlaatuinen (Rauhala 2005, 41-47).

Tämän luvun alussa olen määritellyt vastaukset tieteen peruskysymyksiin, mutta perustelen vielä fenomenologisen metodologian valintaa tarkemmin oman tutkimuskohteeni ja sen viitekehyksen näkökulmasta. Johtajuus ja osallisuus määritellään kokemuksellisina ja subjektiivisia ilmiöitä ja ne ovat osa symbolista ilmiömaailmaa. Osallisuus ja johtajuus rakentuvat ihmisen tajunnassa kokemuksiksi, johon vaikuttavat elämäntilanne ja ilmiöiden ympärillä vallitseva sosiaalinen vuorovaikutus. Vaikka osallisuus ja johtajuus koetaan subjektiivisesti, rakentuvat molemmat kokemukset vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa. Osallisuus tai johtajuus eivät ole olemassa ilman toista ihmistä; johtajuus vaatii ainakin yhden johdettavan ja osallisuuden vs osattomuuden kokemus yhteisön, jossa se voidaan kokea. Johtajien kokemukset johtajuudesta, johtajan suhde työhön ja johtajuuteen sekä osallisuuden johtamiseen liittyvät heidän aiempiin kokemuksiinsa, elämäntilanteeseensa ja työhistoriaan varhaiskasvatuksen johtajina, siihen kontekstiin, jossa kokemukset syntyvät. Tässä nojaan nimenomaan heideggerilaiseen fenomenologiaan, jonka mukaan ihminen on aina sidoksissa omaan olemiseensa, tilanteisiin ja ihmiseen, jolloin oleminen on sosiaalista ja olemista suhteessa toisiin ihmisiin. Johtajuuden ja osallisuuden rakentuminen tapahtuu vuorovaikutuksessa.

### Tutkijan esiymmärrys

Fenomenologiseen tutkimukseen kuuluu reduktion käsite, joka tarkoittaa irtaantumista luonnollisesta, refleктоimattomasta asenteesta. Reduktio on epäolennaisen syrjään laittamista, jotta ilmiön rakenne ja moninaisuus voidaan saada esiin. Tutkittavan kokemus tulisi kohdata puhtaana, jolloin tutkijan tulisi sulkeistaa eli panna syrjään omat etukäteisoletuksensa (Metsämuuronen 2011, 169.) Reduktion mahdollistamiseksi tutkijan tulee sulkeistaa tutkimuskohteeseen liittyvät luonnolliset asenteet ja ennakkooletukset ja siirtää siihen kuulumattomat ominaisuudet tutkimuksellisen tarkastelun ulkopuolelle (Niskanen 2008, 102 – 103.)

Perttulan (1995, 69–72) mukaan sulkeistaminen tulee liittää jo tutkimuksen alkuvaiheeseen. Sulkeistaminen tarkoittaa käytännössä jo ennen aineiston hankintaa tapahtuvaa reflektiota, jota tutkija työstää tutkimansa ilmiön suhteen, pyrkien riisumaan ilmiöön liittyvät ennakkooletukset ja spontaanit oletustavat (Lehtomaa 2008, 165). Sulkeistamisella tutkija siirtää syrjään oman asenteensa, jolloin pyritään saavuttamaan fenomenologisen tutkimuksen päätavoite, inhimillisen kokemuksen ymmärrys. Kun kokemusta tarkastellaan eksistentiaalisen fenomenologian näkökulmasta, sen puhdas tavoittaminen ei ole mahdollista.



Kokemukseen liittyy aina tutkijan esiymmärrys ja situaatio, joka rajoittaa tutkijan tajunnallista ymmärrystä (Lehtomaa 2008, 165; Niskanen 2008, 110.)

Ennen tutkimukseni aloittamista pohdin johtajuutta, sen jakamista ja osallisuuden mahdollisuuksia. Työni Opetus- ja kulttuuriministeriön Digga mun digimatkaa-hankkeen projektikoordinaattorina sekä päiväkodin johtajana toivat minut johtajuuden peruskysymysten äärelle. Mitä on hyvä johtajuus, millä tavalla johtajuutta jaetaan? Oma kokemukseni varhaiskasvatuksen johtamisen jakamisesta ajoittain kömpelöä työn delegoimista, jonka kautta ei tuntunut syntyvän yhteisöllisyyttä tai vahvempaa työmotivaatiota. Projektikoordinaattorina havahduin pohtimaan syvällisemmin työmotivaatiota, kehittävää työtettä ja osallisuuden voimauttavaa kokemusta. Osallisuudesta on paljon puhuttu suhteessa lapsen osallisuuteen, mutta osallisuus työntekijän ja johtamisen näkökulmasta on tylpistynyt lähinnä jaetun johtajuuden teisien toistamiseen. Tämä ei kuitenkaan näytä muuttavan johtamisen tapoja, vaikka painetta sen muutokselle on entistä enemmän. Näitä ajatuksia ja kokemuksia kirjoitin ylös, pääasiassa reflektointi tapahtui omien ajatusteni tasolla. Reflektointi on jatkunut läpi tutkimusprosessin, olen kerännyt ajatuksiani post-it kollaasiksi työhuoneeni seinälle.

Olen tietoinen roolistani johtajana, jolloin olen ainakin osittain sokea omille näkemyksilleni ja piilotajunnassa oleville arvoille ja asenteille. Etukäteisperehtymiseni aiheeseen keskittyi ensin yleisesti johtajuuteen ja johtamisen historiaan, josta minulla ei ollut selkeää teoreettista tietämystä. Johtamiseen tutustuminen helpotti näkemään ennako-oletuksiani, jotka siihen liittyivät. Esiymmärryksen näkökulmasta asenteeni johtamiseen ja johtajana kasvamiseen muuttui. Ymmärsin läpi työhistoriani ajatelleeni, että johtajuus on synnynnäinen piirre, joka määrittää johtamisen onnistumista. Kun tiettyä persoonaa tai johtajuuden ydinpiirrettä ei ollut löytynytäkään (mm. Juuti 2006), laajensi se ymmärtämään paremmin johtajana kasvamista ja kehittymistä, sisäistä motivaatiota kouluttautua, kehittyä, muokata omaa johtajuutta ja johtamisen taitoja. Minulle vahvistui kuva, jonka perusteella johtaminen oli taito, jota voi opiskella ja jossa voi kasvaa. Tutustuminen johtajuuteen toi minulle laajemman näkemyksen sen eri puolista ja vaikutuksesta erityisesti varhaiskasvatuksen kontekstissa.

## 6.3 Aineiston koonti täsmäryhmähaastattelulla

Eduleaders-hankkeen aineistonkeruumenetelmäksi valikoitui haastattelu, joka toteutettiin niin kutsuttuna täsmäryhmähaastatteluna (focus group). Haastatteluun kutsuttiin Eduleaders-hankkeen johtajuuskoulutukseen osallistuvia henkilöitä, jotka toimivat varhaiskasvatuksen esimiestehtävissä. Hirsjärvi & Hurme (2009, 62-63) määrittelevät täsmäryhmähaastattelun seuraavasti: haastateltava ryhmä koostuu muutamasta ihmisestä ja sen jäsenet kutsutaan keskusteluun. Heidät on tarkasti valittu, ryhmäkeskustelulla on puheenjohtaja, joka selvittää ryhmäistunnon tarkoituksen ja pyrkii tukemaan vapaata keskustelua ja luomaan ilmapiirin rennoksi ja miellyttäväksi. Täsmäryhmähaastattelua hyödynnetään erityisesti tilanteissa, joissa on tietty teema tai aihe ja kun tavoitteena on paljastaa uusia ideoita, asenteita tai kokemuksia.

Eduleaders-hankkeen täsmäryhmähaastattelu perustui viiteen teemaan (liite 2), joiden kautta johtajuuden kokemuksia kartoitettiin. Teemat suunniteltiin yhteistyössä tutkimusta tekevän hankkeen henkilöstön sekä tutkimuksessa avustavien opiskelijoiden kanssa. Olin siis osallisena teemojen luomisessa ja sain vaikuttaa niiden sisältöön oman aiheeni näkökulmasta. Hirsjärven ja Hurmeen (2009, 47-48) mukaan teemahaastattelu lähentelee ennemminkin strukturoimatonta, vapaata haastattelumenetelmää, jossa haastateltavien valintakriteerinä on tietyn tilanteen kokeminen. Teemahaastatteluun tulee luoda haastattelurunko, jossa keskustelu suunnataan henkilöiden subjektiivisiin kokemuksiin ja tilanteisiin. Se lähtee ajatuksesta, jonka mukaan kaikkia yksilön kokemuksia, uskomuksia, ajatuksia voidaan tutkia tällä menetelmällä.

Fenomenologisessa tutkimuksessa aineisto kerätään pääsääntöisesti haastattelemalla tai käyttämällä avointa haastattelulomaketta. Huolimatta siitä, miten aineisto on kerätty, muunnetaan fenomenologisessa tutkimuksessa aineisto kirjalliseen, litteroituun muotoon. Haastateltavien määrällä ei lukemani menetelmäkirjallisuuden mukaan ole merkitystä, kokemus voidaan saavuttaa jo yhden informantin avulla. Tärkeintä on löytää informantteja, joilla on todellisia kokemuksia tutkittavasta ilmiökentästä. Fenomenologisen tutkimuksen tavoitteena on tuoda esiin tutkittavan välitön kokemus, jonka vuoksi tutkijan roolin tulee olla mahdollisimman neutraali. Itse aineisto tulee hankkia tavalla, jossa tutkija vaikuttaa mahdollisimman vähän kerättäviin kokemuksiin, joita tutkittavat tuovat esiin.

Tutkimustilanteen tulisi olla vapaa ja neutraali, jonka lisäksi haastattelun tulisi olla mahdollisimman avoin ja vähän ohjaileva (Metsämuuronen 2011, 170-174.)

Eduleaders-hankkeen haastattelun tavoitteena oli kartoittaa varhaiskasvatuksen johtajien kokemuksia johtajuuskoulutuksesta, alan muutoksesta sekä varhaiskasvatuksen johtamisesta nyt ja tulevaisuudessa. Lisäksi päämääränä oli ideoida johtajuutta tämänhetkisten johtajuuden raja-aitojen ja kontekstin ulkopuolella. Keskusteluryhmiä oli kokonaisuudessaan viisi, jossa jokaisessa oli puheenjohtaja sekä neljä osallistujaa. Itse toimin yhden ryhmän puheenjohtajana. Ennen haastatteluja kokoonnuimme yhteen hanketyöntekijöiden ja puheenjohtajien kesken saamaan yleiset ohjeet haastattelun tekemiseen ja nauhoitustekniikkaan, jonka lisäksi kävimme läpi viimeistellyt keskusteluteemat. Haastattelijan roolina oli kertoa täsmäryhmäkeskustelun idea, pysytellä mahdollisimman huomaamattomana, varmistaa että kaikki teemat käydään läpi sekä varmistaa kaikkien keskusteluun osallistuminen. Ennen haastatteluiden alkua kerroin ryhmälleni lyhyesti kuka olin, mitä Eduleaders tutkii ja mikä tutkimuksen tarkoitus oli (liite1). Lisäksi keskustelijoille kerrotiin tilanteen ja nauhoituksen olevan täysin vapaaehtoinen, joka oli mahdollista keskeyttää missä vaiheessa tahansa Aineiston hankinta oman ryhmähaastatteluni näkökulmasta onnistui hyvin. Haastattelu oli tunnelmaltaan rento ja dialogi tasapuolista. Jokainen pääsi keskusteluun mukaan ajatuksineen ja ideoineen. Saman vaikutelman sain muilta puheenjohtajilta, joilta kyselin haastattelujen onnistumisesta. Haastattelut olivat sisällöltään runsaita ja niissä jokaisessa oli erilainen painotus, riippuen siitä millaisesta tilanteesta käsin johtajat teemoja tarkastelivat ja toisaalta millainen dialogi keskustelijoiden välille muotoutui.

Tekemissämme ryhmähaastatteluissa puheenjohtajan rooli otettiin tarkasti huomioon korostamalla mahdollisimman neutraalia roolia ja vähäistä puuttumista itse tilanteeseen. Keskustelujen litteroitu aineisto paljastaa, että puheenjohtajat myös toimivat yhteisten sopimusten mukaan, eivätkä ohjanneet tilanteita itsestään käsin. He keskittyivät teemojen esittämiseen sekä lyhyiden tarkentavien kysymysten kuten ”haluaisitko kertoa tästä lisää” tyyppisiin kommentteihin. Tosin nämä ilmentävät puheenjohtajan kiinnostusta ja voivat ohjata kertojaa, mutta pääosin keskustelumateriaali perustuu osallistujien väliseen dialogiin, joka ilmenee melko tasapuolisena ja rikkaana. Yhdessäkään haastattelussa ei ollut havaittavissa muutaman keskustelijan selkeää dominoimista, mutta keskustelun tyrehtymisiä ja keskustelunaloituksen vaikeutta kylläkin. Keskusteluteemat olivat laajoja ja keskustelijoiden oli välillä vaikeaa hahmottaa, ”mitä kysymyksellä haettiin”, vaikka heille annettiin vapaus määritellä itse, miten he lähtevät teemaa purkamaan.

Haastattelut tallennettiin äänitiedostoksi ja niistä kukin kesti noin tunnin. Etukäteen oli sovittu, mihin ja miten tiedostot tallennetaan, jotta otamme tietoturvan huomioon asianmukaisella tavalla. Käytännössä tämä tarkoitti, ettei tiedostoja tallennettu pilvipalveluun, vaan ne siirrettiin puhelimesta muistitikulle ja tästä eteenpäin hankkeen työntekijälle. Keskustelujen jälkeen jokaisen ryhmän puheenjohtaja vastasi oman keskustelunsa litteroinnista, joten itse olen litteroinut haastatteluista yhden. Aineistoksi litteroitiin puhuttu kieli, jättäen pois muminat ja äännähdykset. Koko aineiston määrä oli noin 70 sivua, joten jätin ennen aineistoon tutustumista pois yhden haastattelukokonaisuuden. Tämän jälkeen haastatteluaineistoa oli minulla litteroituna 51 sivua.

Lehtomaa (2008, 178) toteaa, että ”fenomenologisessa tutkimuksessa kontakti toiseen ihmiseen on tärkeä”. Se näyttäytyy kahden välisessä haastattelussa, mutta mielestäni erityisesti kokoamassamme ryhmähaastatteluaineistossa. Ryhmähaastattelu tai ryhmän jäsenten välinen keskustelu perustuu kieleen ja ryhmän jäsenten väliseen dialogiin. Kielen avulla ihminen voi ylittää fyysisen maailmansa rajoja sekä toteuttaa itseään alueilla kuten intellektuaalisena tai rationaalisena ja sosiaalisena olentona. Haastatteluun tai ryhmän keskusteluun osallistuvat ihmiset voidaan nähdä myös sanomien lähettäjinä tai vastaanottajina. Toisin sanoen keskusteluyhteys on kanava, joiden kautta lähetetään sanomia. Haastattelussa keskeistä on saada selville merkityksen rakentuminen kuten myös ymmärtää, että haastattelussa luodaan uusia ja yhteisiä merkityksiä (Hirsjärvi & Hurme 2009, 48-53.) Osallistujien välinen luottamus ja kyky ilmaista myös eriäviä mielipiteitä näkyy litteroidussa haastatteluaineistossa läpi dialogin huolimatta siitä, että osallistujat eivät olleet toisilleen entuudestaan tuttuja. Olen pohtinut, että yhteinen osallistuminen johtajuuskoulutukseen loi yhteisen kokemuspohjan, jonka kautta kynnys lähteä refleктоimaan omia kokemuksia madaltui oleellisesti. Koulutus oli yhteisesti jaettua todellisuutta, jota vasten johtajuutta ja johtamista oli kenties helpompaa lähteä peilaamaan sekä vertailemaan johtajuuden nykyhetkeä, tulevaisuutta, vahvuuksia ja haasteita.

## 6.4 Aineiston analyysi

Tutkimusaineiston analyysi perustuu hermeneuttis-fenomenologiselle metodologialle, jossa lähtökohtana on ihmisen autenttinen kokemus todellisuudesta ja sen ilmiöistä.

Ruusuvuori, Nikander ja Hyvärinen (2010, 9) toteavat, että aineiston analyysi koostuu luokittelun, analyysin ja tulkinnan vaiheista, jotka ovat toisaalta erillisiä, mutta toisiinsa liittyviä. Kynnys siirtyä haastatteluaineiston analyysivaiheeseen on korkea, jonka takia hän suosittelee alustavien analyysien tekemistä jo sitä kerättäessä. Näin laadullisessa tutkimuksessa myös aineiston keruu ja analysointi limittyvät toisiinsa.

Aineistonkeruumenetelmä ja aineistoon tutustuminen ohjasivat yhdessä analyysitavan valintaa. Koska aineisto kerättiin teemahaastattelulla, päädyin sisällönanalyysin tekemiseen. Sisällönanalyysi on menetelmä, jolla dokumentteja voidaan analysoida systemaattisesti. Sen tavoittena on kuvata selkeästi ja sanallisesti dokumenttien sisältöä. Sisällönanalyysillä aineisto järjestetään tiiviisti ja selkästi ilman, että informaatiota kadotetaan. Analysoinnin tavoittena on lisätä informaatioarvoa tiivistämällä tutkittavasta ilmiöstä selkää ja yhtenäistä tietoa. Koska sisällönanalyysillä pyritään saamaan aikaan tiivistetty kuvaus, se jää herkästi aineiston kuvaamisen ja luokittelun vaiheeseen. Mikäli järjestämisestä ei edetä johtopäätöksiin ja syvällisempään tulkintaan, jää analyysi keskeneräiseksi. Sisällönanalyysi koostuu kolmesta vaiheesta, joista ensimmäinen on aineistoon syvällinen tutustuminen, jonka jälkeen aineisto koodataan yksiköihin. Koodaamisen tehtävänä on toimia omina muistiinpanoina ja jäsenyyksen testausvälinenä. Tämän jälkeen aineisto joko luokitellaan, teemoitellaan tai tyypitellään, jolloin aineisto järjestellään uudelleen soveltuviin kokonaisuuksiin. Viimeisessä analyysin vaiheessa tutkija testaa aineistoa ja pyrkii selvittämään mitä hän aineistosta hakee, samankaltaisuutta vai erilaisuutta, toiminnan logiikkaa vai tyypillistä tarinaa. Sisällönanalyysi voidaan toteuttaa aineistolähtöisesti, teorialähtöisesti tai teoriaohjaavasti. Induktiivinen eli aineistolähtöinen analyysi lähtee sananmukaisesti aineistosta, jolloin se ohjaa käsitteiden muodostamista (Tuomi & Sarajärvi 2018, 103-106, 117-118.)

Tutkielmani sisällönanalyysi on luoteeltaan abduktiivinen, aineiston ja teorian välillä liikehtivä analyysi. Metodi ei siis ole puhtaasti teoriaohjaava tai aineistolähtöinen vaan näiden kahden välimuoto. Puhtaasti aineistolähtöinen analyysi on käytännössä mahdotonta toteuttaa, mutta siihen pyritään fenomenologis-herneneuttisessa perinteessä ontologisella erittelyllä, jolloin omia ennakkokäsityksiä tarkastellaan ja avataan tietoisesti koko tutkimuksen tekemisen ajan. Aineistolähtöisen analyysin ongelmaa voidaan pyrkiä ratkaisemaan teoriaohjaavalla analyysillä, joka oli myös oman aineistoni analyysitapa. Teoriaohjaavassa analyysissä on kytköksiä teoriaan ja teoria toimii apuna, mutta ei suorana pohjana kuten teorialähtöisessä analyysissä.

Analyysiyksiköt valitaan aineistosta, mutta sen merkitys on ohjaava ja auttava (Tuomi & Sarajärvi 2018, 107-114.)

Tutkimustehtävien hahmottelu alkoi osallisuuden teoreettisesta viitekehyksestä, jota rakensin samanaikaisesti aineiston keruun kanssa. Aineistoon tutustuminen ja sen analyysi puolestaan tarkensivat tutkimuskysymyksiä sen perusteella, mitä aineisto voi antaa ja ilmentää ja mihin voin sen perusteella saada vastauksia. Teemahaastattelussa osallisuutta ei kysytty suoraan, vaan se suodattui vastauksista vaiheittain analyysin kulun edetessä. Neljän teemahaastattelun analysointi lähti haastattelujen lukemisesta. Heti ensimmäisestä silmäilystä lähtien ryhdyin tekemään haastattelujen marginaaleihin muistiinpanoja ja keräämään ajatuksia, joita kokemukset ja sanalliset ilmaisut minussa herättivät. Mieleeni alkoi intuitiivisesti hahmottua teemoja. Helpointa minulle oli ymmärtää oman järjestämäni haastattelun ja sen litteroinnin sisältö, koska olin ollut mukana ja muistin tilanteen, sen kulun, äänenpainot ja tauot. Koetin kuitenkin säilyttää samansyvyisen analyysin myös tässä haastattelussa, vaikka sen parempi sisällöntuntemus sai aikaan erilaista tulkintaa. Luin aineiston läpi useita kertoja ja ymmärsin, että analyysi on prosessi, jossa vähitellen tullaan tutuiksi sisällön kanssa. Kokoamani osallisuuden viitekehyksen perusteella mielessäni alkoivat yhdistymään teorian ja aineiston yhteneväisyydet ja erot.

Koska aineisto koostui teemahaastattelusta, muodostin analyysin seuraavassa vaiheessa neljästä haastattelusta viisi teemaa. Tämä osoittautui luultua haasteellisemmaksi, koska teemat limittyivät toisiinsa. Kävin teemat läpi useaan kertaan ja pohdin; mistä tämä kertoo, mihin tämä kuuluu? Analyysin kolmannessa vaiheessa ryhdyin jakamaan teemoja merkitysyksiköihin. Yksikkönä toimi joko repliikki tai dialoginpätkä, joka sisälsi yhdessä rakennetun ajatuksen. Koska haastattelut koostuivat usean henkilön dialogista, oli mielestäni tärkeää säilyttää yhteys alkuperäiseen ideaan. Aineiston pilkkominen yksittäisiin repliikkeihin olisi lisännyt liikaa tutkijan tulkintaa niiden sisällöstä, joka puolestaan olisi vähentänyt tutkimukseni uskottavuutta ja luotettavuutta.

Hioin merkitysyksiköitä useaan kertaan, jolloin yhtäläisyydet ja erot sekä näiden tihentymät alkoivat erottua. Ensimmäisiksi merkitysyksiköiksi tarkentuivat tulevaisuus, koulutus ja johtamisen jakaminen, jonka jälkeen muodostuivat vielä yksiköt tehtävä ja haaste. Aineiston merkitysyksiköihin jakamisen myötä käsitys aineiston rakenteesta laajeni ja palasin vielä alkuun tarkentamaan yksiköitä. Tässä kohdassa siirryin limittäin itse luokittelun ja aineiston tiivistämisen vaiheeseen.

Merkitysyksiköiden yhdistelemisen kautta annoin syntyville luokille teoreettisesta viitekehyksestä tulevia ja tutkimustehtäväni kannalta oleellisia nimikkeitä. Aluksi syntyivät luokat *arvot ja koulutus, haasteet, osaaminen ja jaettu johtaminen*. Tässä kohtaa aineisto ei ollut vielä merkittävästi typistynyt, vaan merkitsin ja maalasinkin tekstinkäsittelyohjelmalla minulle merkityksellisiä kohtia. Luokat, joita määrittelin toivat selvästi esille viitekehyksen näkökulman, josta aineistoani tarkastelin. Vaikka aineiston puhdas tarkastelu on tärkeä lähtökohta, on se mielestäni mahdotonta. Aiempi tietopohjani ja kokemukseni nousee esiin tulkinnoissa siitä, mistä aineisto kertoo. Pyrin kuitenkin olemaan avoin ja aineistosta nousikin yllättäviä ja uusia näkökulmia, joita en ollut aiemmin juuri pohtinut. Neljän haastattelun aineisto oli laaja, mutta mielestäni riittävä, koska aineisto alkoi analyysin kuluessa kylläntymään eli toistamaan itseään. Ensimmäisen luokittelun jälkeen tutkin luokat vielä syvällisesti uudelleen, jonka jälkeen ne typistyivät kolmeen: *osaamisen rakentumiseen, haasteisiin sekä jaettuun johtamiseen*. Tämän jälkeen ryhmittelin pääluokat alaluokkiin, jotka typistyivät aina kuudesta alaluokasta kahteen tai kolmeen alaluokkaan. Alaluokkien muodostaminen oli haastavaa puuhaa ja jouduin pohtimaan tarkasti, mikä käsite kuvaa yksiköitä parhaiten.

Fenomenologinen analyysi pyrkii kuvaamaan tutkittavaa ilmiötä ilman ylimääräisiä tulkintoja tai ymmärtämistä. Pelkästään aineiston kuvaaminen ei kuitenkaan anna uutta tietoa ilmiöstä, jota ollaan tutkimassa. Aineistoni analyysi sisältää ilmiön kuvausta, mutta myös tulkintoja osaamisen rakentumisesta, haasteista ja johtamisen jakamisesta. Olen pyrkinyt ymmärtämään kertojia heidän omassa kokemusmaailmassaan oman ammattini ja kokemukseni kautta ja tuomaan haastateltavien kokemukset esille niitä kunnioittaen. Vaikka aineisto on tuotettu keskustelun muodossa, ovat johtajien kokemukset autenttisia ja yksilöllisiä, vaikka niissä onkin paljon samankaltaisuutta. Haasteena oli tuoda esiin nämä samankaltaisuudet ja toisaalta erot, jonka vuoksi minun on ollut tutkimusta tekevänä osapuolena ollut pakko esimerkiksi valita, mihin kategoriaan kokemukset sijoitan.

## 7 TUTKIMUSTULOKSET

Seuraavaksi esittelen opinnäytetyöni keskeiset tutkimustulokset, jotka nousivat teemahaastatteluaineiston analyysistä.

### 7.1. Johtajien kokemukset johtamisosaamisen rakentumisesta

Aineistoa tulkiten osaaminen rakentui neljälle peruspilarille, joita ovat varhaiskasvatuksen *arvot*, *pedagoginen johtamisosaaminen*, *strateginen osaaminen* sekä *muutos- ja kehittämisjohtamisen osaaminen*. Johtamistyö suodattuu vahvasti kontekstin kautta ja ilman substanssia johtaminen koetaan hankalaksi, ellei mahdolliseksi. Varhaiskasvatuksen johtamista ei nähty ammattijohtajuutena vaan sen pohja rakentui varhaiskasvatuksen opettajan koulutukselle ja osaamiselle. Pedagogisen johtamisen lisäksi johtajat painottivat strategisen johtamisen hallinan tärkeyttä.

Varhaiskasvatuksen strateginen johtaminen kiteytyi varhaiskasvatussuunnitelman painopistealueiden pilkkomiseen ja suunnitelmalliseen ja tavoitteelliseen johtamiseen, jossa selkeät tavoitteet ja visio johtivat työtä punaisena lankana. Viime vuosien monien muutosten ja uusien asiakirjojen myötä johtajat painottivat tulevaisuudessa muutoksen ja kehittävän johtamisen osaamista. Muutos koettiin toisaalta ulkoapäin tulevaksi myllerrykseksi, toisaalta painotettiin jatkuvan kehittämisen ja arvioimisen merkitystä, jonka myötä työssä ei takerruta vanhoihin rakenteisiin, vaan pyritään muokkaamaan rakenteita ja menetelmiä toimivammaksi ja laadukkaammaksi. Tulevaisuuden toimiva johtaminen nähtiin reaktiivisena, ketteränä, tietoon ja myönteisyyteen perustuvana professiona. Johtajat pohtivat myös muutoksen ja kestäväen kehityksen välistä yhteyttä. Mikä on niiden funktio ja mitkä ovat kehittämisen painopisteet tulevaisuudessa? Pedagogisten prosessien ja asiakirjojen sekä varhaiskasvatussuunnitelman mukaisen työn kehittäminen nähtiin edelleen ajankohtaisina kehittämisen painopistealueina.



## Varhaiskasvatuksen arvot

Varhaiskasvatuksen johtamisosaaminen rakentui aineiston perusteella varhaiskasvatuksen arvoille. Arvot nimettiin tärkeimmiksi johtamistyötä ja päätöksiä ohjaaviksi tekijöiksi, jonka ohella myös itse organisaatioiden, kuntien ja kaupunkien, arvot ohjasivat edelleen johtajan työtä ja sen painopisteitä.

Johtajien näkemysten mukaan johtamistyötä määrittävät samat arvot ja periaatteet kuin itse varhaiskasvatuksen perustehtävää, lapsen hoitoa, opetusta ja kasvatusta ja tämän kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin edistämistä. Johtajat näkivät tehtäväkseen varhaiskasvatuksen arvojen edelleen peilaamisen henkilöstön kanssa sekä yhteisen arvokeskustelun.

*"N2: samojen arvojen mukaan me mennään ku se lapsiryhmäkin toimii, et samathan siellä niinkö. Ja tärkeä onkin, että ne on samat, että oikeesti ollaan niinku yhtä, että ne ei oo mitään johtamisen omia arvoja, koska sit se mun mielestä hirveen nopeesti eriyttää sitten niinku kauemmaksi sieltä lapsiryhmästä."*

Suhteessa arvoihin esimerkiksi raha ja talous määriteltiin johtajien näkemyksissä ulkopuolisiksi vaikuttimiksi, joiden ei tule ohjailla päätöksiä. Kaikken johtamistekojen taustalla tulee olla nimenomaan lapsi, lapsen etu ja hyvinointi, olipa kyse hankinnoista, henkiöstöstä, resursseista tai rakenteista. Suhteessa lapseen ja lapsilähtöiseen päätöksentekoon ratkaisevaan asemaan nousi henkilöstön osallisuus ja saumaton, jotta lapsen ääni voi nousta kuuluviin yksikköä koskevassa päätöksenteossa.

*"N1: Jotenkin lapsen etu, sehän siel on niinku keskiös. Et teet sä johtajana minkä takan niinku mitä tahansa päätöksiä..... ni kaikkihan ne niinku kulminoituu siihen lapsen etuun. Ja lapsen hyvään, laadukkaaseen, varhaiskasvatukseen.."*

*"M1: Nii oppimisympäristöt ja sit se lapsen kuuntelu ja sit et sit jos niinku ryhmäs kuunnellaan lasta, nii sit se lasten tarpeiden viesti välittyy myös sit niinku mahdollisesti johtajalle, joka sitte tekee niit joitain päätöksiä.....ryhmien rakentamiset ja muutakin, niin se on sit aikuisten niinku tietyl taval tehtävä, mut se että et me tiedetään ja tunnetaan ne lapset myös että, ketä on niitten kavereita ja muuta, et ei lähetä semmosii sit sotkemaan..."*

Varhaiskasvatuksen arvot määrittyivät johtajille ideaaleina, jopa automaattisina, jolloin niitä voi olla jopa vaikeaa hahmottaa. Varhaiskasvatuksen arvot olivat johtajille pysyviä, hyvään lapsuuteen ja yleisinhimillisiin periaatteisiin ankkuroituvia. Tärkeimmiksi arvoiksi määriteltiin oikeudenmukaisuus, ja tasavertaisuus suhteessa sekä henkilöstöön että lapsiin.

Kokemusperustaisesti nämä arvot voivat merkitä eri ihmisille eri asioita, jolloin johtamisessa oleellista oli myös arvojen johdonmukainen avaaminen ja yhteinen arvokeskustelu.

*"N2: .... Mä uskon, et arvot muuttuu mihinkään, niinkun omat arvot ei ainakaan muuttunut tämän pienen vajaan 40 vuoden johtamishistorian aikana mihinkään, et mä ajattelen aina et se oikeudenmukaisuus on niinku semmonen tärkein itselleni sellanen arvo ja sitte avoimuus, et tavallaan niinku seki, että et millä tavalla niitä niitä avaa myöskin siellä yksikössä, mitä se on... Koska jokaiselle joku oikeudenmukaisuuskin on aina eri käsite. Aina joku kokee epäoikeudenmukaseks jonkun päätöksen, joka on tehty yhdessä tai, joka on mun mielest ihan oikeudenmukanen, mut et, et se niiden avaaminen myöskin."*

### Pedagogisen johtamisen osaaminen

Johtamisosaamisen tärkeimmäksi tekijäksi nousi tulkinnan perusteella pedagogisen johtaminen, joka koettiin johtajan tärkeimmäksi tehtäväksi. Pedagoginen johtaminen ei ollut käsitteeltään tai sisällöltään yksinkertainen eikä yksiselitteinen, vaan määritelmä ja tulkinta sen sisällöstä vaihteli myös tämän aineiston sisällä. Johtajien vastauksista heijastui johtamiskoulutus ja käyty keskustelu, joka oli selkeästi herättänyt heidät pohtimaan pedagogista johtamista ja tuottanut uusia oivalluksia siitä, miten se voidaan ymmärtää.

Pedagoginen johtaminen käsitettiin aineistossa joko kapeasti vasun suunnitelmallisena johtamisena tai laajemmin innostamisena, valmentamisena ja kaikkeen arjen työhön nivoutuvana yläkäsitteenä. Laajemmin tarkasteltuna koko johtamistyötä suodatettiin pedagogisten silmälasien kautta, jolloin pedagoginen johtaminen määriteltiin arjen puheena ja arjessa ohjaamisena, jossa johtajalla keskustelun herättäjänä ja vuorovaikutuksen kannattelijana oli keskeinen rooli.

*"M1: Mä jotenki opin tässä tän kurssin aikana, mitä nyt ollaan käyty näit opintoja, et puhuttiin siitä että et, mitä se pedagoginen johtamine on... et se on niinku kaikkee mitä me tehdään tietyl tavalla. Ja sit siit tuli itelle se fiilis, et hei et kyllähän mä teen tätä....Et pedagoginen johtaminen...on suurin piirtein kärjistettynä sitä vasun tuomista henkilökunnalle ja sit sitä puhetta... Et vähän omaa ajattelutapaa jopa pitää muuttaa siin, mitä se pedagoginen johtaminen on ja antaa itelleen jopa vähän niinku anteeks, et et se ei oo pelkästään sitä vasukirjan asioiden esittämistä pelkästään, vaan vaan enemmän tietyl taval myös sitä arkee ja arkipuhetta."*

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet nimettiin painokkaasti pedagogista johtamista määrääväksi asiakirjaksi ja sitä kuvailtiin käsitteillä johtamisen turva, selkäranka, työkalu, työn lakisääteinen tuki ja pohja.

*"V3: Ja onhan se semmonen tuota työkalu meille. Kyllähän ku se on varsinki nyt on normiasiakirja että sitä on noudatettava niin sehä antaa meidän työn tueksi ihan valtavasti sitten niinku pohjaa..."*

Perusteiden koettiin tuovan selkeitä ja vahvoja toimintaohjeita niin pedagogisen johtamisen kuin myös henkilöstöjohtamisen näkökulmasta. Johtajat määrittelivät perusteet vaatimuksina, jotka velvoittavat sekä johtajaa että henkilöstöä toimimaan niiden mukaisesti sekä tarkastelemaan toimintaa näiden normien valossa.

*"N3 : Mut sit se (vasu) luo myös semmosta niinku turvaa ja selkärankaa, semmosta mihin sä pystyt nojaamaan, et ku sä johdat, et sä voit aina perustella ne tietyt asiat sä voit nostaa sieltä vasusta, kun meillä sanotaan varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa näin, niin tällä mennään. Ei oo mitään oikotietä tai voitaisko kiertää tää homma jotenkin, vaa tää on nyt se normiasiakirja."*

Uusien perusteiden koettiin myös yhdenmukaistavan käytänteitä ja sitä kautta helpottavan johtamista. Perusteet sisältävät johtajille tärkeitä johtamiseen tarvittavia tietopohjaisia perusteluja, jolla henkilöstölle voidaan argumentoida pedagogiseen johtamiseen ja henkilöstöpäätöksiin perustuvia ratkaisuja.

*"V2: .....Varsinki sit jos tulee jotain henkilöstökonflikteja varsinki työnkuvista niin... niitä pystyy sit helposti lukemaan sieltä suoraan että no vasu sanoo näin ja laki sanoo näin niin... Ettei ne oo sit ihan tuulesta temmattua että no koska musta tuntuu näin ...vaan näin on säädetty"*

Pedagoginen tieto ja substanssin hallinta nähtiin varhaiskasvatuksen johtamisessa ydinalueeksi, jolloin myös varhaiskasvatusalan tutkinto tai opettajan pätevyys näytiin oleellisena pohjana johtamistyölle. Yleinen johtamisosaaminen ilman pedagogista syvempää ymmärrystä koettiin haasteellisena toimivan varhaiskasvatuksen johtamisen näkökulmasta. Toisaalta yleistä johtamisosaamista toivottiin olennaisena osana johtajaksi pätevöitymistä, jotta se toisi laajempaa osaamista myös substanssin johtamiseen. Substanssin osaaminen koettiin kuitenkin oleellisimmaksi osaamisalaksi muun muassa jaetun pedagogisen johtamisen ja opettajien johtamisen näkökulmasta..

*"V:... Mutta tosin on se substanssin osaamineki on tosi tärkeätä et silleekä ei mun mielest vois ajatella et meil olis niinku ammattijohtajia joil ei ois sitä substanssiosaamista et kyl se lastentarhanopettajan pohja on siellä myös se.... oleellinen "*

Johtajat eivät määritelleet varhaiskasvatuksen nykyjohtamista ammattijohtajuudeksi, vaan se kuvailtiin enemmänkin ammatijohtajuuden vastakohtana. Yleinen johtamisosaamisen kuvattiin perustuvan järkeen, kun taas varhaiskasvatuksen johtamisen syvin olemuksen nähtiin varhaiskasvatukselle ominaisille pehmeille arvoille, pedagogiikalle sekä pedagogiselle rakkaudelle.

*"N3 : Must se oli ihana, mitä tääl sanottiin jossain vaiheessa että, et ei voi olla semmonen ammattijohtaja, jolla ei ole sydäntä, et kyl mun mielestä jos sä oot varhaiskasvatuksen alalla johtajana ni kyl sul pitää olla myös se sydän, et ne lapset on kuitenkin se on se meidän niinku pääfokus mihin keskitytään. Heijän oppiminen ja kasvu ja kehitys."*

Käytännön toimiva pedagoginen johtaminen perustui johtajien kokemuksen mukaan selkeälle perustehtävälle ja vastuunjaolle. Määritellyt odotukset työstä, vastuusta ja tehtävänkuvasta nähtiin perustana erityisesti työhyvinvoinnille. Työnkuvat ja vastuut perustuivat varhaiskasvatuslakiin ja sen linjauksiin, jota johtajat kuvailivat "tahtotilana" ja "linjauksena, jonka mukaan mennään", joka ei poista ajatusta siitä, että kaikkien työpanos on merkittävää ja arvokasta, mutta työ perustuu moniammatilliseen osaamiseen, jossa työskennellään eri nimikkeillä. Huolimatta lain linjauksesta suhteessa tehtävänkuvuihin koettiin silti tärkeäksi yhteinen keskustelu ja tehtävänkuvien avaaminen, jotta jokaiselle kehitty perusymmärrys siitä, miksi näin toimitaan.

*"V2: ...et meil on vielä vähän kuitenkin semmonen kaikki tekee kaikkea-periaate uudesta vasusta huolimatta, niin tota ihan siitä lähtis niiku avaamaan sitä silleen niinku asia kerrallaan. Ja ehkä kysyis suoraan ensin et miten te näätte tän asian ku jokainen kuitenkin lukee lakitekstiäkin vähän eri tavalla.. tulkitsee sen omalla tavallaan. Sit et sais semmost yleistä keskustelua mitä millä sen nostais esille että löytyis siihen semmonen hyvä keskitie. Millä sitä tehdään et kaikki ois sit niinku tyytyväisiä...omaan työkuvaansa"* Oman perustehtävänsä, pedagogisen johtamisen, johtajat näkivät arjen lähijohtamisena, jossa keskeiseksi nousivat päivittäiset keskustelut, kohtaamiset ja läsnäolo. Läsnäolon merkitystä perusteltiin tarpeella tietää: pedagoginen johtaminen ja erityisesti opettajien tukeminen koettiin hankalaksi, mikäli johtajalla ei ollut kokemuksellista tietoa talon tapahtumista ja tilanteista. Tätä tietoa johtajan koettiin saavan nimenomaan työn havainnoinnin kautta, jonka myötä hänelle muodostui käsitys siitä, mitä asioita pedagogisessa johtamisessa ja henkilöstön ohjaamisessa tulisi painottaa.

*"N2: Joo ja sitte sitä, mistä sä puhuit tuol aikasemmin, et et pitää tehdä sitä havainnointia, et johtajalla pitää olla aikaa siihen havainnointiin, että pitää tietää miten oikeesti siellä sitä työtä tehdään, miten ihmiset kohtelee toisiaan, lapsia, minkälaista se vuorovaikutus on siellä. Ei voi johtaa pedagogiikkaa jos ei tiedä, miten siellä yksikössä toimitaan ja se vaatii aikaa tosi paljon myöskin."*

Läsnäoleva pedagoginen johtaminen koettiin haastavaksi tehtäväksi, jonka toteuttamista haastoivat laaja työnkuva ja suuri työmäärä. Läsnäolon ja arjen keskustelun kuvailtiin vaativan tahtoa, jämäkkää struktuuria ja hyvää oman työn ohjausta, mutta sen merkitys koettiin silti vahvana ja vaivan arvoisena.

*"N : Niin ja monissa tutkimuksissa on kumminki se selvitetty et alan niinku työntekijät toivoo paljon enemmän sitä esimiest sinne ryhmiin tavallaan ohjaamaan niihin tilanteisiin ja käymään niit keskusteluja, ni toi ja itte nyt just olen sitä viime viikol kokeillu ni kyl se vaan kantaa hedelmää niin paljon pidemmälle, mut et se vaatii itteltä niin kauheest niinku tavallaan sitä järjestelmällisyyttä ja sitä asioiden priorisointia...."*

Läsnäolon ja havainnoinnin tuoman tiedon ja oman pedagogisen kiinnostuksen lisäksi lähijohtamista ja läsnäolon merkitystä perusteltiin myös henkilöstön turvallisuuden tunteella. Tässä tapauksessa turvallisuuden tunne tarkoitti toisaalta työrauhan luomista, toisaalta johtajan ohjaavaa läsnäoloa ja valmentavaa keskustelua arjen tilanteissa.

Pedagoginen johtaminen oli johtajien kuvausten perustella käytännön ohjausta ryhmän perustehtävään. Johtajat kuvailivat ryhmässä tapahtuvan työn vaativan valmentamista, keskustelua ja vuorovaikutusta henkilöstön ja johtajan kesken. Ajankohtaisen pedagogisen keskustelun ylläpito koettiin tärkeäksi tehtäväksi yksikön arjessa. Johtajan läsnäololla koettiin olevan myös perustehtävään ohjaava vaikutus, jolloin johtajan läsnäoleva rooli vahvisti yhteisiä toimintaperiaatteita ja yhteisten sopimusten mukaan toimimista.

*"N2: Nii mä ajattelen et luo varmaan työntekijöille myöskin, tai ei mitään varmaan, vaan luokin myöskin semmosen turvan siihen työntekeymiseen, et tavallaan tietää, et johtaja tietää, mitä tekee, koska totaa jos jos sitä pedagogista johtajuutta näy siellä niin jokainen työntekijä, jokainen tiimi toimii ehkä just niinku meit huvittaa jaa-ja voi tehdä tosi hyvää työtäkin et tavallaan sil ei oo mitää yhteyt-yhteistä sillä yhteisöllä ja sen takiihan täytyy olla se johtaja, joka niinku vie sitä pedagogista keskustelua jonnekin päin ja sitä kautta mun mielestä se se työyhteisön yhteisöllisyys myöskin lisääntyy, ku siellä on ne yhteiset linjat, yhteiset tavoitteet, mihin ollaan pyrkimässä."*

### Strategisen johtamisen osaaminen -suunnitelmallinen vasutyön johtaminen

Varhaiskasvatuksen johtajat kokivat strategisen johtamisen osaamisen olevan tällä hetkellä keskeisinä ja tämän tiedon edustavan "toimitusjohtajatyypistä" ammattijohtajuutta. Strategisen johtamisosaamisen nähtiin tuovan laajempaa tietopohjaa johtamisesta, jonka merkityksen koettiin kasvaneen varhaiskasvatuksen hallinnollisen johtajuuden myötä. Varhaiskasvatuksen strateginen johtaminen määriteltiin välineeksi, jonka kautta varmistetaan pedagogisen johtamisen onnistuminen. Strategisen johtamisen merkitys oli visiossa: käsityksessä siitä, minne ollaan matkalla ja mitä tavoitellaan. Varhaiskasvatuksen ala nähtiin laajana, jonka myötä tarvitaan selkeitä painopisteitä, tavoitteita ja yhteisiä askelia, joiden kautta kuljetaan kohti visiota.

*"N1: sen lisäksi toki pitää olla strategist johtamista, jotta nää onnistuu, varsinkin pedagoginen johtaminenki....et on se visio johtajal, missä se sit onkaa tehty se strategia. Et onko se tehty työyhteisös tai tulee ylempää, ni se et on selkee näkymä siitä ja visio, mihin ollaan menossa ja mitkä siel on millonkin ne..."*

Johtajat näkivät varhaiskasvatuksen strategisen johtamisen varhaiskasvatussuunnitelman tietoiseksi ja suunnitelmalliseksi johtamiseksi.

Se myös määriteltiin johtajan päätyöksi, jonka onnistuminen vaati johtajan pedagogista osaamista ja suunnitelman sisällön syvällistä tuntemista.

*V1: Tuossa ehkä mun mielest näkyy se miks me tarvitaan sitä substanssiosamista et sitä mä en oikee tiedä et miten me voitais johtaa sitä vasua ja sen toteutumista jos meillä ei ois sitä substanssia. Et siinä, siinä se... mist me puhuttiin vähän aikaa sitte... Et kyllähän se on varmaan yks niinku tärkeimmistä asioista tällä hetkellä yhä vielä.*

Vasun sisällön tunteminen ei kuitenkaan riitä, vaan sen ohella tulee tuntea johtamisen strateginen puoli, joka tarkoitti selkeää näkemystä ja tietoa siitä, millä tavalla varhaiskasvatussuunnitelmaa johdetaan yksikköön ja miten luodaan yksikön yhteinen visio. Tätä varten johtajat olivat muunmuassa kehittäneet pedagogisen johtamisen suunnitelmia, jossa otettiin huomioon erityisesti ne asiat, jota päivitetty varhaiskasvatussuunnitelma vaatii.

Johtajalle kuuluvaksi vastuuksi hahmotettiin yksikön visio ja käsitys siitä, millä tavalla sitä kohti edetään. Tämä vaatii kykyä nähdä vasu punaisena lankana, muuntaa varhaiskasvatussuunnitelman painopisteet ja kunnan strategia muotoon, joka havainnollistaa, mikä on laadukas ja tapa tehdä työtä ja millä konkreettisilla tavoilla työ näkyy ryhmätasolla. Johtajien mukaan suunnitelmallinen strateginen johtaminen oli painopistealuiden ja askelten hahmottamista ja tiedon "pilkkomista", joka vaati vahvaa johtamispuhetta, keskustelua yhteisistä toimintatavoista ja yhteisen vision jatkuvaa kirkastamista.

*"V3: .. ja johtajalla oltava ehkä semmonen pidemmän aikavälin näkemys siitä, että näin tää menee. Kun työntekijät saattaa ajatella vähän sit lyhyemmin ja ne niinku ehkä saattaa... et oikei tää ei onnistu tai tää ei etene tai mut et... Johtaja näkee selkeet stepit että miten me edetään tässä."*

Johtajan strategiseen rooliin kuului valaa uskoa työyhteisöön ja luottamusta siihen, että tavoitteet saavutetaan, jonka lisäksi tarvittiin kykyä osoittaa kehittämistä vaativat kohdat ja asiat, jotka toimivat asianmukaisesti.

Kertaus ja toistaminen, asioihin uudelleen palaaminen sekä yhteinen keskustelu nähtiin toimiviksi menetelmiksi vasun johtamisessa. Yhteinen strateginen matka nähtiin oppivan yhteisön tapana prosessoida asioita. Vasun strategisen johtamisen koettiin vaativan juuri prosessien johtamisen taitoa ja näkemystä, jossa tärkeää oli toisaalta oppia uutta ja kehittyä, toisaalta säilyttää hallinnan tunne työhön ja kokea onnistumisia.

*"M1:....Palataan niihin samoihin asioihin uudestaan ja pohditaan ja niinku sit sattaa tulla niit uusii näkökulmii siihen niinku vanhaan tuttuun asiaan, ku niit uudestaan avataa. Ja mun mielest täs on kuitenkin siis totta kai johtajal pitää olla se niinku tietyl taval selkee näkökulma siihen, mitä tekee. Mutta mun mielest on myös niinkun oikein, et se johtaja oppii siin samal ku käydään sitä keskusteluu sen henkilökunnan, opettajien, kanssa, nii siin tulee samal niinku itellekki oivalluksii, et hei et tän pystyy tekeeki näin ja totta, tää tarkottaaki tätä tai enpä ollu aatellu tolt kannalta...."*

### Muutosjohtaminen ja kehittämistyö -tulevaisuuden osaamisen rakentuminen

Uuden lain ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden tuoma toimintakulttuurin kehittämis- ja muutospaine heijastui johtajien näkemyksissä ja kokemuksissa siitä, mitä osaamista alalla vaaditaan. Keskeisenä nähtiin johtajan valmentamisosaaminen, kyky toimia innostajana ja uuteen kannustajana toimintakulttuurin muutoksen keskellä.

*"N2: Meil oli jotenki ihana esimerkki tästä, kun me käytiin niinku työyhteisön kans läpi niitä ja ne oli sillai, et apua nyt tämmösiä uusia, että nyt meidän nyt pitää sitä, tätä... Et siel on älyttömän paljon asioita, mitkä teidän arjessa toteutuu jo. Se unohtuu monesti kasvattajilta, et mehän niinkun toimitaan näin ja näähän on just niitä samoja asioita, ku siellä vasussa on, mut sit ku niitä puhutaan äänee ja niistä avataan sitä keskustelua, niin sieltä aukeeki iha semmosia ahaa-elämyksiä, et vau että meillähän onkin tosi hieno toimintakulttuuri täällä jo olemassa."*

Johtajat nimesivät tarvitsevansa valmentamisosaamista sekä uusia työkaluja, menetelmiä ja tapoja, joilla luoda raamit yhteistä keskustelua varten. Valmentamisella haluttiin tavoittaa henkilöstön itseoivallusta ohjauksen ja oikeiden kysymysten kautta. Pelkällä tiedolla johtaminen koettiin ylhäältä alas antamisena, joka ei saa aikaan aktiivista yhteistä ajattelua ja ajatustenvaihtoa. Toisaalta johtajat kokivat tarvitsevansa myös tietoa ja asiantuntijuuteen perustuvaa osaamista henkilöstön pedagogiseen ohjaamiseen.

*"N2: ...et sä pystyt oikeesti tiedolla perustelele sille henkilöstölle, kun ne alkaa nurisemaan. Ei me kyllä näi ja sit voit hei että tiesittekö, että oikeesti niinku hyvä juttu, että tällä tavalla niinkun on tätä asiaa tutkittu esimerkiksi tääl on niinku oikeesti todennettu, että tää kannattaa. Esimerkiks joku pienryhmätoiminta."*

Muutosjohtaminen nähtiin johtajan keskeisenä osaamisalana nyt ja tulevaisuudessa. Varhaiskasvatusala koettiin jatkuvassa muutoksessa olevaksi, jolloin myös muutoksen johtamisen koettiin olevan jatkuvasti ajankohtaista. Henkilöstön valmentaminen jatkuvaan muutokseen sekä toimintakulttuurin merkityksen näkeminen oli olennaista sen onnistumisen kannalta. Muutos ja kehittyminen nähtiin mahdolliseksi juuri toimintakulttuurin, uusien toimintatapojen ja niiden sisäistymisen kautta.

*"N : Ja paljon se on varmaan kuitenkin sitä henkilöstön tavallaan johtamista myös siihen et, et tää elämä muuttuu ja et tää on tämmöstä syklistä et, ettei luodakkaan tavallaan niille alaisille semmosta kuvaa, että meillä on tällainen toimintamalli ja me toimimme tällä niinku kautta aikain..."*

Muutoksen johtamisessa ja kehittämistyössä johtajan rooli nähtiin muutosagenttina. Ilman johtajan panosta ja dynaamisuutta muutos jää työyhteisössä tapahtumatta. Muutosjohtajan ominaisuuksiksi nimettiin kehittämismyönteisyys, positivismi ja yrittäminen. Muutoksen eteenpäinvieminen oli johtajan vastuulla, johon johtajan tuli parhaansa mukaan "puhua ja sitouttaa itsensä", johon oli tärkeää luoda visio sekä positiivinen puhe, jotka sitouttavat henkilöstön muutokselle.

*"N : Johtaja joutuu tietysti välillä tekemään sit sellastaki työtä niinku itsensä kanssa et " niinku jos on jotaki itselle epämiellyttävää ja hän kuitenkin joutuu viemään sen henkilöstölle, ne omat tunteet ei saa olla siinä vaikuttamassa siihen millä tavalla sä sen asian esität niille työntekijöille. Ja varmaan, ainaki must tuntuu et tää nuori polvi ku tulee ni he on paljon valmiimpia tämmöseen muutokseen, ku aattelee et mitä niinkun meidän ikäset on tällä hetkellä että, et heille se on arkipäivää."*

Suhteessa henkilöstöön johtajat näkivät itsensä muutoksessa turvana ja "vankkumattomana ankkurina". Kuten strategisessa johtamisessakin, johtajan roolina nähtiin johtotähti johon luotetaan ja joka tietää minne ollaan menossa. Johtajan tehtävänä oli valaa uskoa ja luottamusta tulevaisuuteen. Toisaalta johtajat näkivät muutosjohtamisen vaativan pelisilmää ja tilanteista tulkintaa, jolloin tuli huomioida työn keskiössä oleva lapsi, erilaiset henkilöstötarpeet sekä erilaisten persoonien suhtautuminen muutokseen.

*V3: Et jotenki johtamisteoissa mun mielestä että miten sä sen sanotat ja tuot siihen, et sä saat niinku sen näkökulman vaikka se oiski semmonen tehtäväksi anto meille, mikä pitäis tehdä niin tota...miten sä sanotat sen et se näyttäytyy et se on sun työssä siellä tosi tärkeä, kohdistuu sit niihin lapsiin lopulta.... Ja jotenki sit mun mielestä muutoksen kanssa aina et miten se, miten johdetaan, ni aina se työhyvinvointi jotenki kulkee siinä vaakakupissa sitten. Et rajansa on niinku kaikella. Et liika on liikaa..."*

Johtajat pohtivat myös muutoksen ja kestäväen kehityksen välistä yhteyttä.

Liiallinen muutos ja kehittämistyö vähensivät johtajien mukaan työhyvinvointia ja hallinnan tunnetta työhön. Jatkuvaa muutostarvetta ja kehittämistä kritisoitiin, koska perusresurssien koettiin olevan heikkoja, jolloin myös kehittämistyä nähtiin vain kehittämisenä kehittämisen vuoksi.



*"N3 : No must tuntuu et me kehitetään jo ihan hirveesti kaikkee... meil on hirvee tarve kehittää, ku sit meidän pitäis kuitenkin ensisijaisesti turvata nyt se, että meillä on resurssit kunnossa, et meil on se osaava henkilöstö. Eli kehitetään nyt ensin sitä, että meillä on niitä päteviä lastentarhanopettajia tai varhaiskasvatuksen opettajia, ja sit voidaan ruveta miettimään niinku suurempia linjoja.... mä ajattelen et se myöskin on sitä, et se ajatus kirkastuu nii tietää, miks me tehdään jotakin, ettei lähetä kehittämään kehittämisen vuoksi, suoritetaan sitä kehittämistä tai suoritetaan tekemistä, aina siin täytyy olla se perusta..."*

Johtajat kokivat varhaiskasvatuksen muutos- ja kehittämisjohtamisen liittyvän vahvasti varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin, siitä seuraavaan toimintakulttuuri muutokseen ja uusiin pedagogisiin näkökulmiin. Arviointi ja sen funktio kehittäväenä työkaluna nostettiin monissa yhteyksissä esiin, jotta kehittämistyöllä on myös selkeitä vaikutuksia. Juuri vaikutusten seuraamisen ja arvioimisen vaikeutta korostettiin kehittämis- ja muutosjohtamisen kontekstissa.

*"V1: No mä näkisi että nimen... nimenomaan se (kehittäminen) on aivan täysin suhteessa siihen varhaiskasvatussuunnitelmaan et sehän on se, mihin me peilataan... ja tota sitte toimintaa kehitetään koko ajan sen vasun mukaseks ja sen suuntaseks. Tietysti sitte arvioidaan et missä kohassa mennää..."*

*"N2:... ei auta et on vaan sanotaan, et tehkää näin tai ootteks te tehny näin tai miten te ootte tehny, mut et-et jotenkin, mi-miten me tiedetään et se jalkautuu sinne?"*

Muutosjohtamisessa ja kehittämisessä tärkeänä vaikuttavana elementtinä johtajat kokivat yksikkökohtaiset kehittämis- ja muutostarpeet, jotka toivat mielekkyyttä ja sitoutumista itse muutosprosessiin. Sitoutumisen mahdollistamiseksi oleellisena koettiin oman työn kehittämisen näkökulma, oman työn ja toiminnan parantaminen. Liian yleisluontoiset ja yksikön ulkopuolelta tulevat kehittämistarpeet eivät saa henkilöstöä sitoutumaan todelliseen muutokseen ja johtajan tehtäväksi nousee yhdessä henkilöstön kanssa löytää omakohtainen suhde ja näkökulma asioihin.

*"N3:.... et se tulee tulee kunnan taholta jonain yhteisenä tavoitteena ja päämääränä ...mutta kaikkein parasta se on, että jos se löytyy ihan sieltä niinku omasta toiminnasta ja sillan siihen tulee semmonen sitoutuminen paljon helpommin, et se on jotenkin, ja se nähdään niinku mielekkääks, että parannetaan sitä omaa työtä, et se voi olla ihan jonkun niinku prosessin parantamista tai sit se voi olla sisällön kehittämistä..."*

Varhaiskasvatuksen johtajat kokivat tärkeiksi kehittämiskohteeksi pedagogisen työskentelyn kehittämisen peruskäytäntöjen tasolla.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden läpikäyminen ja niihin syventyminen tuntui edelleen hyvin ajankohtaiselta ja työ sen suhteen keskeneräiseltä.

Teorian ymmärtäminen käytännössä vie johtajien mukaan aikaa ja vaatii selkeitä malleja ja ideoita siitä, miten varhaiskasvatussuunnitelman teoreettinen aines muunnetaan käytännön toiminnan tasolle lapsiryhmän arjessa.

*"V2: Nii kyl mä sanoisin et vielä sitä uuden vasun läpikäymistä enemmän ehkä sen henkilöstön kanssa et se tulis vielä selkeemmäksi et sitä teoriaa ymmärrettäis jo niin se et se oikeesti sit näkyy siellä arjessa niin, edelleen on vielä vähän hämärän peitossa osassa paikoissa et miten se tulee esiin niin.. Siinä on kans vielä semmosta eteenpäin viemistä."*

Myös varhaiskasvatuksen prosessit ja pedagogiset asiakirjat vaativat johtajien mukaan syvempää ymmärrystä ja vahvempaa johtamista. Lapsen vasun ja ryhmän toimintasuunnitelman ongelmia nähtiin ryhmien asiakirjojen pinnallisuus ja ideologisuus, jolla ei välttämättä ollut tekemistä ryhmän todellisen arjen kanssa.

*"V1: Jotenkin tuntuu et meidän alallahan esimerkiksi toimintasuunnitelmia osataan hirveen hienosti kirjoittaa, et ne kuulostaa kauheen hienolta ja ne jos kattoo pelkkää toimintasuunnitelmaa et ihan vasun mukasta toimintaa ja tosi hienoa. Mutta et mitä mitä se on sitte se oikeesti miten se näyttäytyy et... Et kriittisyyttä siihen, koska se toimintasuunnitelmahan on aina tai millä nimel sitä nyt missäki kutsutaan niin sehän on aina semmonen niinku ihannekuvaus siitä miten sen pitäis olla että... Toimitaaks me nyt ihan oikeesti sit näin?"*

Ryhmän toimintasuunnitelman sisäistyminen arjen työkaluiksi oli johtajien mukaan kesken ja vaati systemaattista pedagogista johtamista ja niiden merkityksen jatkuvaa avaamista. Toimintasuunnitelmia kirjoitettiin sisällöllisesti hyvin ja niiden sisältö oli pedagogisesti laadukasta, mutta niiden funktio opettajan suunnittelun, dokumentoinnin, arvioinnin ja kehittämisen työkaluna ja tiimin työn ohjaajana ontui edelleen. Johtajat hakivat pedagogisilta dokumenteilta enemmän prosessinomaisuutta ja arjen näkyvyyttä. Toimintasuunnitelma tulisi saada eläväksi asiakirjaksi, jota voidaan hyödyntää käytännössä ja joka lähtee elämään tiimin työkaluna ryhmän arjessa. Toimintasuunnitelman aktiivinen hyödyntäminen näkyy johtajien mukaan oppimisympäristön aktiivisena kehittämisenä ja muokkaamisena sekä muotoutumisena lasten vasuprosessien kautta.

*"N1: Ja sit ehkä, et se arviointi ihan oikeasti saadaan kehittäväks välineeks. Et kyl me puheen tasolla osataan paljon ja ollaan pitkään tehtyki semmost arviointii, et arvioidaan myös sitä meidän toimintaa. Mut jotta sielt saadaan sielt oikeesti niist tuloksista, et mitä me tehdään nyt toisin. Mitä me muutetaan....et päästäis semmosest, ettei oo enää pyritään tehdä näin ja pyritään ja tehdään ja huomioidaan. Vaan ihan niinku osattais pilkkoa ne niin, et et et koko tiimi on tietoinen, et mitä konkreettisia tekoja lapsen vasu tai sitte ryhmän toimintasuunnitelma edellyttää."*

## Tulevaisuuden johtamisosaminen -ketterää reagointia

Tulevaisuuden johtamisosamisessa korostuivat henkilöstöjohtaminen ja laajempi vuorovaikutuksellinen osaaminen, johon kaivattiin myös johtamisopintoja. Tulevaisuuden varhaiskasvatuksen johtamistyö nähtiin ammattina, joka eroaa oleellisesti esimerkiksi opettajan ammatista. Se vaatii alan laajaa koulutusta sekä tehokasta kykyä sekä oman työn että henkilöstön työpanoksen reflektiiviseen tarkasteluun. Mikäli alan resurssit eivät parane tai muutu, työhyvinvoinnin kannattelusta ja henkilöstön työhyvinvoinnin johtamista nousee entistä keskeisempi taito varhaiskasvatusalan johtamisen arjessa.

*"N2: Ja sit varmaan tulevassakin jotenkin se, että et millä tavalla ihmisten työhyvinvointia kannatellaan.. et se on yks sellanen tehtävä, jos meidän olemassa olevat resurssit ei lisäännä, ryhmäkoot ei pienene, lapsiryhmä ei helpotu... et millä tavalla me johdetaan sitä henkilöiden työhyvinvointia, tietysti omaa, mut et muidenkin jaksamista. Se on mun mielestä jo lisääntynyt tänä päivänä ja se tulee varmaan lisääntymään tulevaisuudessa."*

Tärkeimpänä johtajat näkevät kyvyn muuttumiseen ja muutokseen, uuden oppimiseen ja omaksumiseen. Tulevaisuus on muuttuva ja kehittyvä ja sen perässä on mahdollista pysyä ajanmukaisella tiedolla ja koulutuksella, joka liittyy laajemmin johtamiseen, ei vain varhaiskasvatuksen substanssiin.

*"V3: ...ja sitte että se varmasti niinku tulevaisuudessaki korostuu ja semmonen ketteryys... ja sä oot nopeesti reagointi ja.. ja ja tota..."*

Tulevaisuudessa tarkertuminen olevaan ei kannattele johtamista vaan johtamista määrittelee notkeus ja ketteryys ja nopea reagointikyky, jossa laaja-alainen taitopakki helpottaa johtamistodellisuudessa työskentelyä

*"V1: Ja ehkä just sillee pitää räjäyttää se vanha sieltä omasta mielestä että... että et kylhän tää tulee muuttumaan tosi paljo... et ja jos johtaja ei niinku nää sitä että..."*

*V3: muutostarvetta....*

*V1: ...muutostarvetta nii ni sillan sitä on ihan mahdotonta viedä eteenpäinkää."*

## 7.2 Johtajien kokemukset johtamisen jakamisesta

Analysoidun aineiston pohjalta käsitykset johtamisen jakamisesta perustuivat *jaettuun pedagogiseen johtamiseen, yhteiseen muutoksen johtamiseen sekä tulevaisuuden yhteiseen johtamiseen*. Jaetun johtamisen rakenteissa johtajille tärkeää oli selkeä kokonaisuus ja yhteinen johtaminen yksikön opettajien kanssa. Yksi suurikin kokonaisuus koettiin toimivaksi verrattuna hajautettuun malliin, jossa yksiköitä, varajohtajia ja vastuupettajia oli useita. Jakamisen näkökulmasta opettajat korostivat opettajan tiimivastaavan roolia, kykyä kantaa vastuuta tiimin toiminnasta sekä työn jakamisen kautta vahvistaa lähihoitajan osallisuutta ja työroolia. Tiimistä vastaavat opettajat olivat johtajille jaetun pedagogisen johtamisen vastinkappaleita, joiden kautta yhteistä toimintakulttuuria kehitetään ja johtamista viedään yhdessä eteenpäin ryhmätasolle.

Muutoksen johtaminen näyttäytyi johtajille vahvan yhteisöllisenä. Vaikka johtajat kokivat olevansa muutoksen alkuunpanijoita, generaattoreita, muutokseen uskojia ja visionäärejä, ei muutosta silti voitu toteuttaa ilman yhteisöä, sen sitoutumista, motivaatioita ja muutoshalukkuutta. Muutoksessa nähtiin monia haasteita ja mahdollisuuksia, mutta ennen kaikkea se haastoi johtajan johtajuutta, uskoa omaan johtamiseen ja luotsattuun visioon. Johtajuus vaatii jämäkkyyttä ja itseluottamusta viedä asioita eteenpäin sekä ihmisiä, jotka pitävät tulta yllä ja luottavat tulevaisuuteen.

Tärkeäksi johtamisen tavaksi ja voimavaraksi *nousi johtajien yhteinen johtaminen ja parityöskentely*. Se nähtiin voimauttavana, asiantuntijuutta ja osaamista tukevana elementtinä ja siihen haluttiin panostaa tulevaisuudessa. Yhteistä johtamista hyödynnettiin muunmuassa varhaiskasvatuksen kehittämisessä sekä koulutustyössä, jossa mallin kautta voitiin vahvistaa yhteistä toimintakulttuuria, hyviä käytänteitä ja toimintaperiaatteita.

### Jaettu pedagoginen johtaminen

Aineiston perusteella johtamisen jakamisessa korostui *pedagoginen jaettu johtaminen*. Johtajat näkivät jaetun johtamisen roolit toisiaan täydentävinä, jossa johtajan osaaminen koostui laajemmasta pedagogisesta johtamisosaamisesta, kun taas opettajalta vuorostaan odotettiin ryhmän pedagogista johtamista ja vastuunkantoa tiimityöstä.

Pedagoginen jaettu johtaminen perustui opettajan pedagogisen johtajuuden tunnistamiselle ja tiedostamiselle, jonka lisäksi toteutuminen vaati pedagogisia foorumeja kaikille ammattiryhmille. Pedagogisen jaetun johtajuuden perusta lepäsi säännöllisessä arvokeskustelussa sekä pedagogiikkaan perustuvassa vuoropuhelussa, jossa ei ainoastaan suunnitella toiminnan suuntaviivoja. Säännöllisyyden lisäksi johtajat näkivät tärkeänä vuorovaikutuksen, toiston ja pedagogisten käsitteiden avaamisen. Yhteisten arvojen ja periaatteiden ymmärtäminen ymmärrettiin pitkäksi yhteiseksi prosessiksi.

*"N : Ja yhä uudelleen ja uudelleen, et vaik olis ollu samat työntekijätki ni kyl eri ihmiset on eri vaiheissa niinku, kouluttaja puhu, et niinku amuletti tää aina aukenee pikkuhiljaa tää asia ja hänellekki ni ja yhtälail työntekijöille niinku sil esimiehellekki, et sitä pohditaan siin vuorovaikutuksessa."*

Johtajat nimesivät todellisen jakamisen perustuvan kokeiluja sallivalle, ilmapiiriltään vapaalle toimintakulttuurille, jossa yhteisiä toimintatapoja pyrittiin muokkaamaan ja uudistamaan yrityksen ja erehdyksen kautta. Yhteiset kokeilut olivat kuitenkin suunnitelmallisia ja perustuivat yksikön visioon, eivät satunnaisia lyhytkestoisia yrityksiä. Kokeilukulttuuri vaati johtajalta kykyä luovuttaa oma ainokainen asiantuntijaroolinsa yhteisössä, johtajan ennakkoluulotonta asennetta sekä työntekijöiden mahdollisuutta ideoida, kokeilla, tehdä virheitä ja yrittää uudelleen.

Toisin sanoen johtajat näkivät itseohjautuvuuden ja omatoimisuuden mahdollisuuksina. Oleellista kokeilevassa työkuulttuurissa oli jakaminen ja yhteisten hyvien käytänteiden kehittäminen. Kokeilevan kulttuurin idea oli opetella yhdessä, ottaa uusia asioita haltuun sekä löytää yhteisön tapa toimia ja toteuttaa. Kokeilevan toimintakulttuurin koettiin lisäävän henkilöstön sitoutumista, innostusta, motivaatiota ja työn merkityksellisyyttä. Vaikuttamisen mahdollisuus nimettiin tärkeäksi sitoutumisen ja työn mielekkyyden edistäjäksi.

*N2: Jotenki mun mielestä on myös tärkeä suoda henkilöstölle se, että niillä voi olla hyviä ideoita ja sun täytyy antaa niinku heidän toteuttaa ja jopa välillä mennä niinku metsäänki, mutta et sen kautta oppiminen, että hei vitsi että mitäs me voitais seuraavan kerran tehdä ken ties toisin tai miettiä, et no aika hedelmällisiä oppimiskokemuksia ja sit aina se arviointi siinä sitten niinku korostuu, et sit voidaan miettiä, mitä seuraavas jaksos tehäänki vähän eri tavalla, että saadaanki homma toimimaan. Mut erehtymisen kautta oppiminenki on aika niinku hyvä asia siel arjessa. Ja myös sen sen jotenki niinkun korostaminen, et ei ei haittaa, et jos tää nyt meni mönkään, et kyllä meillä kaikilla menee joskus mönkään. Kyl tää tästä sit taas yhdessä miettien eteenpäin.*

Kokeileva työkuulttuuri nähtiin uudistavan työskentelyn perustana. Sen kautta johtajat toivoivat arvioivan ja kehittävän työotteen muotoutuvan arjessa eläväksi tavaksi toimia.

Rakenteisiin ja tapoihin jumiutuminen nähtiin ongelmallisena, jonka vastapainoksi toivottiin uutta, toimintatapoja kyseenalaistavaa ajattelua. Näin kokeilut voivat toimia laajemman muutoksen ja kehittämisen generaattoreina, joita tulevaisuudessa tarvitaan.

*V3: Et niinku lähetään reippaasti kokeilemaan jotain täysin toisenlaista ajatusta tai ideaa tai mikä siihen nyt liittyykkää sitten niin... Että vallan siihen myöski ehkä sen henkilöstön motivoiminen sitten että... et et... Ehkä meidän ala on helposti semmonen et me jumiudutaan aika helposti niihin samoihin vanhoihin kaavoihin. Et vähä välillä voi räjäyttää näitä... tuota... toimintatapoja.*

Pedagogisessa johtamisessa tärkeäksi nousi opettajien välisen yhteistyön kannatteleminen. Yhteistyön kautta jaettu johtaminen voi laajentua opettaja-johtaja-akselilta käsittämään opettajien keskinäistä pedagogista jaettua johtamista. Tämä vaatii arvokeskustelua ja vahvaa toimintakulttuuria, jotka sitouttavat työntekijät yhteisiin tavoitteisiin ja periaatteisiin sekä entistä vahvempaan yhteistyhön. Johtajat näkivät vahvan toimintakulttuurin myönteisenä kehänä, joka ohjaa kaikkea työtä aina rekrytoinnista pedagogiikan käytännön toteutukseen. Toimintakulttuuri pitää pedagogiikan raiteillaan ja sitouttaa ihmiset perustehtävään, joka vähentää henkilöstöristiriitoja ja perustehtävästä irtautumista.

*"N1: No onhan se tosi vahva, ja se on semmonen sitouttaja, et ku ollaan käyty se arvokeskustelu ja niinku et miten just meillä tätä toteutetaan, ni se myöski sitouttaa, koska siit tulee niinku oma jokaiselle työntekijälle.*

*M1: Ja totta kai se, että et siihen sitoutuneempi työyhteisö, niin on helpompi johdettava ja helpommin menee sinne oikeeseen suuntaan kun sit työyhteisö, jossa on eripuraa ja ja niinkun muuta vastavaa, niin se on hyvin haastava tilanne sillon."*

Yksikkötason jaetussa johtamisessa korostui toimiva rakenne, joista keskeisin oli yhteistyö hallinnollisen johtajan ja opettajajohtoisten tiimien välillä.

*"N2: Mäkin tykkään jaetun johtajuuden ajatuksesta, mut mä jotenki ajattelen niin, että et-että mun mielestä sitä jaettua johtajuutta voidaan hoitaa kaikkien lastentarhanopettajien kanssa yhdessä ja sitä kautta niinkun.."*

Johtamisen jakamisesta yksikön varajohtajan kanssa puhuttiin vähän, vaikkakin varajohtajan panos "arjen rumban pyörittämisessä", saumaton yhteistyö sekä reflektointi yhteisön pedagogisen johtamisen tukena koettiin merkityksellisiksi. Johtajat kokivat jaetun johtamisen toteuvan paremmin yhdessä suuressa kokonaisuudessa kuin useissa erillisissä yksiköissä.

*"N1: Ku sulla on yks iso kokonaisuus, nii se mahdollistiki varmaan ihan erilailla, ku mulla on neljä eri paikkaa missä käy ja missä varajohtaja nii me fyysisesti tavataan aika vähän sitte milloin se mahdollistuu. Et mä olin aikasemmin yhdessä isossa kokonaisuudessa ja mä koin, et siinä se jaettu johtajuus toimiki esimerkiksi varajohtajan kanssa paremmin silmussa."*

Johtoryhmämalli ja sen muunnokset nousivat johtajien kokemuksissa esille. Johtajat kokivat johtoryhmän toimivaksi rakenteeksi, koska se kokoaa yksikön opettajat yhteiseen johtamisen foorumiin. Johtoryhmän selkeät tavoitteet ja tehtävät tukivat opettajien johtajuutta sekä helpottivat yhteisen johtamisen eteenpäin viemistä tiimeihin. Johtoryhmä toi pedagogiseen johtamiseen struktuuria, säännöllisyyttä sekä tarkoituksenmukaista vastuun jakamista. Sen koettiin myös tehostavan tiedonkulkua, yhteistä suunnittelua ja sopimista liittyen pedagogiseen toimintaan ja toimintakulttuurin kehittämiseen. Johtoryhmä koettiin tärkeänä yhteisten asioiden valmistelijana, joka helpotti asioiden yhteistä käsittelyä ja organisoimista.

*"V1: Meil tuli xx:lla johtoryhmämalli....meillä on joka päiväkodissa johtoryhmä, ja siihen kuuluu aina joka tiimistä yks opettaja....ni mä oon kokenu sen tosi hyvänä johtamisen tukena...mä jotenki voin luottaa siihen et mul on ne opettajat joka ryhmästä jotka, jotka sitte vie sitä johtamista eteenpäin siel omissa tiimeissä...."*

Johtajien mukaan jaettu johtaminen perustui rakenteen lisäksi opettajan tiiminjohtamisosaamiselle. Tiimityö määriteltiin "yhteen hiileen puhaltamiseksi" ja "yhteiseen työhön sitoutumiseksi". Tiimin vastuu oli opettajalla, joka tarkoitti sekä pedagogista vastuuta tiimin toiminnasta sekä vastuuta tiimityön ohjaamisesta. Tiimin toimintakulttuuri perustui opettajan johtamaan ryhmätason arvokeskusteluun, toimintasuunnitelman luomiseen ja toteutumisen varmistamiseen. Tiimin vetäjänä opettaja oli vastuussa itsestään mutta myös muiden työntekijöiden työpanoksesta, motivoimisesta ja sitoutumisesta.

Tiiminvetäjän taitoihin kuului hahmottaa työntekijöiden erilainen osaaminen sekä sovittaa jäsenten taidot yhteen toimivaksi kokonaisuudeksi. Häneltä vaadittiin taitoa delegoida työtä niin, että vastuu jakaantui mielekkäästi kaikille sen jäsenille. Omaksi tehtäväkseen päiväkodin johtajat kokivat erityisesti vasta valmistuneiden opettajien tukemisen, sparraamisen ja valmentamisen tiimityön johtamiseen, jota opettajan pohjakoulutus tarjosi vain vain vähän.

Johtajat kokivat, että jaettu johtajuus ei ole vielä juurtunut toimivaksi johtamisrakenteeksi ja tulevaisuudessa sen täysipainoinen ja tehokkaampi hyödyntäminen olisi tärkeää. Opettajien valmentaminen tiimijohtamiseen sekä pedagogiseen jaettuun johtamiseen ovatkin tulevaisuudessa keskeisessä roolissa. Valmentamisella vahvistetaan opettajien asiantuntijuutta ja käsitystä vastuusta, jota he pedagogisina johtajina tarvitsevat.

*"V1: Esimerkiks xx:lla on nytte tosi paljo koulututettu lastentarhanopettajia siihen pedagogiseen tiimijohtajuuteen. Et meil on ollu ihan semmoset niinku lastentarhanopettajien koulutukset. Niin niist tule semmosta palautetta et nyt on ihanaa kun meille annetaan lupa siihen. Et et se meillä on lupa ottaa se oma paikkamme... Et ainaki mun talossa on kyllä aika hienosti he niinku alkaa sitä paikkaa ottamaan ja sit tottakai välillä sit kysyy vähän neuvoa ja tukea tarvii siihen mutta... Kyl se must se linja on se että ne opettajat alkaa ottamaan sen oman roolinsa pedagogisena johtajana.*

Varhaiskasvatuksen tehtäväkuvien selkiyttäminen nimettiin tärkeäksi toimenpiteeksi toimivan tiimityön varmistamiseksi. Opettajan pedagogisen roolin kirkastamiseen oltiin tyytyväisiä. Se koettiin hyväksi lähtökohdaksi, muttei kuitenkaan riittäväksi.

*V1: Siis joo, se on mielenkiintoinen juttu esimerkiks toi lastenhoitajan rooli mun mielestä nyt et. Nyt on kamalasti paukutettu sitä lastentarhanopettajan roolia, kuinka se muuttuu, mut silti se lastenhoitajan rooli on ihan unohdettu! Ja sit jos aattelee et toisen työntekijän rooli muuttuu, niin tottakai sen toisenki rooli muuttuu! Et se on nyt ehkä se minkä kans me kipuillaan että... että no mites ne lastenhoitajat että... Mikä heidän roolinsa tässä kaikessa on?*

Johtajat nimesivät tärkeäksi erityisesti lähihoitajan tehtäväkuvan avaamisen. Lähihoitajien osallisuuden ja osaamisen kannalta keskeiseksi muodostui opettajan kyky jakaa vastuuta, työtehtäviä ja kannatella moniammatillista yhteistyötä.

*V1: Mut varmaan se ero on just se että sil opettajalla on se vastuu siitä toiminnan suunnittelusta et sit se, et miten se siel käytännön tasolla toteutuu, niin se voi toteutua monel tavalla, riippuen niiku henkilöstön osaamisesta. Mutta, mutta se et sen vastuun kantaa opettaja joka tapauksessa*

### Yhteinen muutoksen johtaminen

Muutos oli toinen aineistosta nouseva johtamisen jakamisen muoto. Johtajat kokivat itsensä muutoksen käynnistäjänä, generaattoreina ja johtajan muutosmyönteisyys oli edellytys muutosprosessiin alkamiseen ja toteutumiseen. Myönteinen suhtautuminen muutokseen ei ollut johtajille aina helppoa tilanteissa, jossa muutos oli ylemmän hallinnontason päätösten toteuttamista.



*"N3: Kylhän siinä täytyy tietyllä tavalla itse saada itsensä sen muutoksen taakse, että et et voi sen niinku viedä viedä eteenpäin ja sitte tietyllä tavalla tota noin nii...voi joskus tulla joskus sieltä hallinnosta semmosia, päätöksiä tai muutoksia, jossa niinku ite joutuu vähän kamppailemaan, et tää ei nyt oo niinku ihan ihan sitä, mut miten mä saan tän niinku vietyä ja sitte et ennen ku vie sen nii pitää niinku tietyllä tavalla semmonen tunnemyllerrys käydä itsensä kanssa..."*

Pysyvän muutoksen aikaansaaminen oli johtajille yhteisöllinen, osallisuutta edellyttävä prosessi. Syvällisen muutoksen aikaansaaminen vaatii kaikkien yhteisön jäsenten osallisuutta, ääntä ja mahdollisuuksia vaikuttaa. Johtajan käynnistämä prosessi lähtee elämään yhteisön jäsenten kautta ja muutti vähitellen talon toimintakulttuuria haluttuun suuntaan.

*"V1: Kyl mää jotenki aattelin et semmonen yhdessä tekeminen ja yhteisöllisyys .. että tälläset muutoksethan ei tapahdu sillee että johtaja vie niitä yksin läpi että kyl se pitää yhdessä tehdä ja yhdessä miettiä sen työyhteisön kanssa et miten meidän talossa nää asiat... toimii."*

Johtajat kokivat eri tavoin muutoksen viemisen henkilöstölle. Toisaalta haluttiin löytää yhteisöstä vaikuttajia, joiden kautta prosessi käynnistetään ja viedään onnistuneesti eteenpäin, toisaalta taas koko yhteisön kuljettaminen prosessin alusta loppuun koettiin oleelliseksi huolimatta erilaisista reaktioista ja mielipiteistä. Muutoksen johtamisen kannalta tärkeäksi nousi henkilöstön tunteminen ja käsitys siitä, miten eri yksilöt suhtautuvat asioihin.

Johtaminen vaati "pelisilmää", tilanteisuutta, mukautumista ja kykyä nähdä asioita eri näkökulmista. Johtajan tehtävä muutoksessa oli sietää ihmisten reaktioita ja vahvojakin tunteita sekä ymmärtää, että ne kuuluvat muutosprosessiin. Ihmisten erilainen tapa suhtautua muutokseen haastoi johtajat pohtimaan, mikä on paras tapa johtaa muutosta?

*"N2: ...Ni sit tavallaan aluks mä aina ajattelen, et voi hitsi sentään, mitä mä teen oikein et ei tää nyt ollu hyvä juttu tai et emmä nyt osannu tuoda tät asiaa tai muuta, ennen ku oppii tuntemaan ne ihmiset. Se vaatii myöskin et sä tunnet ne tyytit, työntekijät siellä yksikössä, et sä tiedät millä tavalla ja tiedät just ne, jotka ei tai sä tiedät ne jotka innostuu ja lähtee mukaan..."*

*"N2...mut sitte seki, että kun tuntee henkilöstönsä niin mä tiedän, että mul on esimerkiks kaks työntekijää, jotka sanoo aina ensin ei, ihan mitä tahansa ja vaik mä ajattelen et viel semmonen asia, joka on tosi hyvä asia ni ne sanoo ei ja sit menee päivä tai joskus menee vaan pari tuntiakin ni sit he tulee, et niin joo, et vois sitä kokeilla ja mä tiedän... Et mä en lähtis kuitenkaan siihen, että et mä ottaisin ensin sen porukan, josta mä tiedän varmasti, et ne lähtee aina kaikkeen innostuneesti mukaan, et et jos se on joku sellanen asia, joka pitää tuoda esille kaikille ni mä toisin sen kaikille esille."*

Henkilöstössä muutoksen johtaminen vaati toisaalta kykyä nähdä yksittäiset ihmiset, toisaalta kykyä tarkastella tilannetta kokonaisuutensa näkökulmasta. Tärkeiksi elementeiksi nousivat muutoksen määrä ja vauhti, kestävän kehityksen huomioiminen. Johtajat kokivat olevansa vastuussa siitä, kuinka paljon ja kuinka nopeasti työyhteisössä asioita voidaan lähteä kehittämään ja muokkaamaan. Muutos luonnehdittiin subjektiiviseksi kokemukseksi, johon jokaisen oli luotava oma henkilökohtainen asenteensa ja suhteensa. Johtaja pystyi käynnistämään muutoksen, mutta johtaja ei voinut päättää toisen puolesta tapaa toimia, ajatella ja tehdä. Muutos vaati jokaisen henkilökohtaista sisäistä motivaatiota, käsityksenmuodostusta ja toimintatapojen sisäistämistä. Muutos vaati henkilöstön omia oivalluksia ja mahdollisuuksia käsittää sen merkitys oman työn kautta. Tämä vaati ennen kaikkea myönteisyyttä, positiivista suhtautumista muutokseen ja sen mahdollisuuksiin.

*"N1: Mä mietin sillä tavalla, et saa itse olla tosi tarkka siinä, et minkä verran lähtee muuttamaan, koska muutoshan ei ole sitä, mitä mä ajattelen, et mä haluan saada aikaseksi vaan sitä, et miten mä saan jokaisen muuttamaan omaa tapaansa toimia... johtajuudelta vaaditaan sellasta taitoa, et sä osaat sen asian tuoda niin, että et jokainen saa kokee sen oman oivalluksensa siitä..."*

Muutoksessa pysyvyyden aikaansaaminen ja uusien tapojen juurtumisen varmistaminen koettiin haasteiksi. Toimintakulttuuri muuttuu hitaasti ja pysyvyyden aikaansaaminen vaati sitoutumista, ymmärrystä muutoksen merkityksestä ja tarpeesta. Tämä saatiin johtajien mukaan aikaan yhteisellä arvokeskustelulla ja prosessinomaisella asioiden läpi käymisellä. Sitoutumisen lisäksi johtajat puhuivat myös sitouttamisesta.

Yhteisössä kaikki jäsenet on saatava mukaan yhteisiin toimintaperiaatteisiin, jotta ne toteutuvat ja jäävät elämään yhteisössä.

*"N1: Ja sit varmasti tommoses korostuu, itse ku on vastaavan vastaavan tota ni käynnistäny, ni hyvin vahvasti niinku arvotyöskentely."*

*"N2: Joo. Pitää varmaan järjestää nimenomaan sitä aikaa aikaa ja sitte niitä keskusteluja. Tavallaan niit tilaisuuksia, jolloin henkilökunta voi tuoda tuoda niinku niit epäilyksiä tai innostumisiaan tai muita läpi..."*

*"N2: Niin se sitouttaa ihmisiä, kun niitä yhdessä pohditaan ja mietitään."*

Muutoksen johtamisessa oli tärkeää ymmärtää sen vaiheisuus. Muutoksen käynnistämisessä oli omat haasteensa, mutta uusien toimintatapojen säilyttäminen arjessa vaati työtä jatkossakin.

Johtajat kuvasivat, että muutoksen alun jälkeen valutaan helposti takaisin tuttuihin vanhoihin tapoihin ja muutosprosessissa johtajan tehtävä oli varautua jatkuvasti mahdollisiin takapakkeihin ja säilyttää usko ja luottamus muutoksen tärkeyteen.

*"N2: Samaten muutoksissa, et tavallaan että et sanottaa mimmosii vaiheita voi olla, et me voidaan innostuu tästä ensin....et kuukauden päästä me ollaan ihan et ei jaksais enää ja eiks voitais palata vanhaan ja siin tulee aina ne tietyt prosessin vaiheet, mitkä me tiedetään. Kun niist puhuu ääneen ni mä aina ajattelen...ni ne on vähän loivempia ainaki jos niist puhutaan ja me tiedetään, et semmoset niinku aikakaudet seuraa, että se vaatii kyl tosi paljon mun mielest johtajalta sitä sitä puhetta ja sitä tunteiden kuuntelua."*

Johtajien näkemyksen mukaan sekä uuden käynnistäminen että erilaiset muutokset olivat rankkoja toimenpiteitä, vaikkakin ne olivat täynnä mahdollisuuksia. Muutokset olivat luonteeltaan pitkiä prosesseja, jolloin keskeiseen rooliin nousivat kärsivällisyys, toistuvat keskustelut ja yhteisten pelisääntöjen sopiminen, jotta päästään yhteisen työn äärelle. Kaikessa muutoksen johtamisessa korostui johtajan luottamus itseensä, omaan johtamistapaansa ja muutoksen tarpeellisuuteen. Muutoksen toteutumisen kannalta johdalle oli tärkeää visio ja sen mielessä säilyttäminen: tänne olemme matkalla.

*"N1: ....että jos ajattelee, että laitetaan -sytytetään tuli, ni siellä jotkut innokkaat, jotka tuo puita ja on osa, jotka ajattelee, et nonni toi epäonnistuu kuitenkin ja osa, jotka ajattelee, et tulis sade, et loppuis se... ja sit on osa, jotka ajattelee, et kyllä tää tästä menee. Ni tavallaan, että et se ei ole itsestä kiinni vaan, et tietää et ammatillisesti mä johdan nyt johdan, et siel on näitä erilaisia tunteita ja mieltii, et miten se lähtee aaltoliike siitä sit eteenpäin... et taas on kirkkaana se visio mihin mennään ja hyväksyy, et jokaisella on oikeus niihin omiin tunteisiin..."*

### Johtajien yhteinen johtaminen

Johtajien yhteinen johtaminen korostui aineistossa johtamisen jakamisen muotona. Kokemukset jakamisesta ja osallisuudesta nousivat esiin johtajien yhteisön ja keskinäisen alueellisen yhteistyön kautta, jossa hyödynnetään johtamisen yhteisiä voimavaroja ja osaamista, autetaan ja jaetaan yhteisen työn äärellä.

*"V3:...Et niitä johtamisen niinku semmosia tulevaisuuden näkökulmia niin.. mä et... on jaettua johtamista mut sit ehkä semmosta yhteistä johtamista. Meillä on paljo isoja linjoja niinkun mitä me kaikki johtajat tehdään niinku yhdessä et tavallaan niinkun me hyödynnetään toinen toisiamme... että jokainen..."*

*V1: Et Niinku et sellasta johtajien yhteisöllistä johtajuutta."*

Myös kokemus johtajien työparimallista oli myönteinen. Työparimallin tavoitteena oli kehittää pareittain johtamista ja johtamiseen liittyviä toimintatapoja sekä jakaa johtamiseen liittyviä haasteita. Vaikka toinen pareista oli työyhteisön ulkopuolinen, koettiin tämän tyyppinen johtamisen tuki tärkeäksi ja johtamisprofession yhteinen kehittäminen tarkoituksenmukaiseksi. Työparimallin koettiin tuovan reflektiomahdollisuutta, joka aiemmin oli rajoittunut yksikön varajohtajan kanssa tehtävään yhteistyöhön.

*"N2...työpari-malli niin, että naapuriyksikön johtaja on sun työpari tai jonkun yksikön, jolloin voidaan tavallaan yhdessä kehittää sitä toimintaa, jakaa niit haasteita ja saada tavallaan et toinen on ulkopuolinen, mut tuntee kuitenkin, nii se on yks semmonen malli, josta ite tykkään tosi paljon, koska koska silloin ei tarvii tavallaan talon sisällä varajohtajan kanssa jakaa niitä asioita, mitä ehkä toisen kanssa tulee. Plus kehittämistyö on tosiaan tossa, ku siinä on se toinen yksikkö ni ja sit päästään niinku tekee yhdessä sitä ja kun molempien professio on kuitenkin se hallinnollinen johtajuus, ni se ei oo pois sieltä ryhmätyöstä tai muusta sitte siinä vaiheessa ku tehään jotain kehittämistöitä."*

Johtajat kokivat aiemmin olleen enemmän "poteroituneita" omaan yksikköönsä ja johtavansa jokainen omaa kokonaisuuttaan. Uudistetut varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, toimimintakulttuurin muutospain, yhteiset laatuvaatimukset, suunnitelmallinen työn arviointi sekä kehittäminen oli lähentänyt johtajia keskenään. Yhteisen muutoksenjohtamisen ja kehittämistyön kautta johtajat kokivat saaneensa tukea niin pedagogisesti kuin myös henkilöstöjohtamisen näkökulmasta. Johtajat olivat hyödyntäneet yhteistä johtamista alueellisesti varhaiskasvatussuunnitelmatyön tiimoilta sekä yhteisten laajempien tavoitteiden tai teemojen muodostamisessa. Näin yhteinen johtaminen voi myös yhdenmukaisti toimintaperiaatteita ja käytänteitä.

*"N1: Kyllähän se (vasu) on antanut sellasen nyt niinku hirmu hyvän niinku rungon esimerkiks meidän alueen... meil on kolmetoist esimiestä.... me siel yhdessä pohditaan meidän johtajuuden vuosikelloo, mikä meillä on seuraavan puolen vuoden tavoite, joka jalkautetaan joka yksikköön ja kui siellä on ryhmävasu keskiössä ja missä tulee varhaiskasvatuksen opettajille omat ryhmävasuajat, missä pohditaan miten kirjataan....lapsi siin keskiössä et linjattu koko alueen kaikki yksiköt ja kaikki ryhmät siihen mukaan. Kyl se on antanut niinku sellasen niinku työvälineen mitä kautta saadaan tasalaatuisemmaksi tämä asia niin, että jokaisen jokainen sitoutuu tai jokainen pyritään sitouttamaan siihen samaan työhön."*

Yhteinen johtaminen oli tapa vahvistaa osaamista ja asiantuntijuutta. Johtajat pohtivat ajatusta, jossa johtajuudessa erikoistuttaisiin asiaperustaisesti sen sijaan että jokainen pyrkii hallitsemaan koko osaamiskenttää.

*"N2: Et saadaaks me sit kuitenkin niinku vahvempaa osaamista sinne yksiköihin, koska tällä hetkellä se päiväkodin johtajan alue on niin laaja, et ei pysty niinku kunnolla paneutuu kaikkiin osa-alueisiin, et ois tosi tosi vahva osaaminen niinku ihan kaikesta. Et voiks sillä sit taas nostattaa sitä tasoo, et toinen alkaa sit enemmän perehtyy tiettyihin asioihin ja toinen toisiin..."*

Johtajat olivat hyödyntäneet yhteistä johtamista kouluttaessaan alueen lastentarhanopettajia yhdessä. Johtajat kokivat työskentelyn toimivaksi, jonka avulla oli mahdollista suunnitelmallisemmin ja johdonmukaisemmin tuoda esiin tärkeitä yhteisiä arvoja, tapoja ja toimintaperiaatteita. Tämän koettiin vahvistavan toimintakulttuuria ja myös sitouttavan opettajia sekä luovan opettajille yhteisiä verkostoja, joita he tarvitsevat työskentelynsä tueksi.

*V1: Joo... ja me ollaan esimerkiks nyt tehty sillä tavalla alueen johtajien, pienalueen johtajien kans et me ollaan koulutettu esimerkiks lastentarhanopettajia.. yhdessä. Se on ollu tosi kiva semmonen et kaikki johtajat on ollu siin mukana ja kaikki lastentarhanopettajat ja ollaan sit viety erinäisiä....*

*V2: Asioita läpi mitä pitää viedä niin yhdessä et jokainen ei tee sitä siellä omassa talossansa vaan et kaikki tehään yhdessä se.*

*V1: Nii, se on totta! Kyllä. Jos johtajat kouluttaa yhdessä opettajia ja sit jos heillä on yhteisiä työverkostoja niin*

Tulevaisuuden johtamisen muoto "kahden johtajan malli", herättänyt johtajissa innostusta. Työn jakaminen johtamiskokonaisuuden sisällä pedagogiseen ja hallinnolliseen työhön koettiin epätarkoituksenmukaisena ja jopa mahdottomana. Pedagoginen johtaminen koettiin yläkäsitteenä ja se nivoutui olennaisesti myös hallinnon työtehtäviin. Kahden johtajan mallin koettiin vaativan vahvaa läheistä yhteistyötä, jossa päätökset tulisi kuitenkin tehdä yhdessä johtuen pedagogiikan vaikutuksesta kaikkeen varhaiskasvatuksen päätöksentekoon. Johtajat odottivat mielenkiinnolla kahden johtajan mallin pilotoinnin tuomaa tietoa ja vaikutuksia muuunmuassa henkilöstöjohtamiseen.

*"N2: Joo kauheen paljon jotenkin niinku tällä hetkellä mun mielestä on ollu ilmassa ja puheissa ja osittain varmaan toteutuksessakin joissakin kunnissa sitä, että et erotetaan niinku pedagogisen ja hallinnollisen johtajan tehtäviä, mut mä ajattelen jotenkin niinkin, että kauheen paljon hallinnolliset päätöksetkin perustuu pedagogisiin ratkaisuihin et mä en, mä en ois niinkään erottamassa niitä."*

### 7.3 Varhaiskasvatuksen johtamisen haasteet

Aineiston tulkinnan perusteella johtamisen suurimmiksi haasteiksi *nousivat puutteellinen johtamiskoulutus, laaja tehtäväkuva ja suuret johtamiskokonaisuudet sekä pedagogisen johtamisen haasteet*. Kaikilla johtajilla oli taustallaan johtamisen täydennyskoulutusta, jonka lisäksi toivottiin varhaiskasvatuksen johtamisalan opintoja ja yleistä johtamiskoulutusta osaamisen vahvistamiseksi. Varhaiskasvatuksen johtamistehtäviin ei kokemusten perusteella hakeuduttu suunnitelmallisesti, vaan niihin päädyttiin opettajan työn kautta. Tämä vaikuttaa myös varhaiskasvatusalan hahmottamiseen professionaalisuutena.

Johtajat kokivat ongelmallisena tehtäväkuvan laajuuden ja työtehtävien määrän, joka vaikeutti erityisesti pedagogista johtamista. Hallinnon ja päivittäisten tehtävien määrä suuri, jonka vuoksi työn avuksi hahmoteltiin sihteerä tai toimivampaa apulaisjohtajaa, joille voitaisiin jakaa työtehtäviä käytännön tasolla.

Pedagogiseen johtamiseen käytetyn vähäisen ajan haasteen lisäksi johtajien päähuoleksi nousivat henkilöstön pätevyys, työnkuvien mukainen työn suorittaminen sekä henkilöstön suuri vaihtuvuus. Näillä kaikilla oli vaikutuksensa johtajan omaan työhön, jolloin korostuivat lähijohtamisen ja johtajan omaan substanssinhallinta. Tämän koettiin olevan ristiriidassa johtajan hallinnollisen työnkuvan kanssa, jossa tavoitteena on opettajien osaamisen johtaminen ja jaettu pedagoginen johtajuus. Johtamisen tulevaisuutta leimaa edelleen huoli pätevästä henkilöstöstä, työn määrästä ja johtamiskokonaisuuksista. Johtajien kokemuksista nousi tarve tulla ymmärretyksi ja kuulluksi johtajina alan kontekstissa, sekä tarve johtajien tuelle ja valmennukselle muutoksissa ja uuden edessä.

#### Johtamiskoulutus

Aineistosta nouseva keskeinen haaste oli kasvatusalan johtamisen koulutuksen puuttuminen. Johtajat kuvasivat siirtymistä johtajaksi yllätyksenä tai ainakin suunnittelemattomana. Pääasiallisesti varhaiskasvatusalalle kouluttauduttiin opettajaksi tekemään työtä pienten lasten parissa. Johtajat kokivat opettajan koulutuksen antavan eniten pohjaa substanssin eli pedagogiikan johtamiseen. Muu yleinen johtamiskoulutus oli vähäistä tai täysin puutteellista.

Vain sosionomin koulutuksessa mainittiin johtamisopintoja, joita on voitu hyödyntää alan johtamistehtävissä.

*"N2: Joo. Mä oon valmistunut lastentarhanopettajaks vuonna 81 ja silloin siin ei ollu kyl mitään, mitään tekemistä johtajuuden kanssa."*

*"M1: Ei minkäänlaista. Siis ei ei ei sitä koulutukses käyty niinku johtamista yhtään. Okei, sivuaineena olis voinu valita sitten, mutta sen valitsi meiän vuosikurssilta ehkä yhen, yks tai kaks, niin. Siin vaihees ei sinänsä osaa tehdä semmosii pitkiä tulevaisuudensuunnitelmia, et haluuko johtajaks tai muuta. Kouluttautuu niinku lastentarhanopettajaks."*

Johtajat korostivat pätevytyksessä omatoimisuutta, ja täydennyskoulutuksen merkitystä. Maisterintutkinnon tai ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon koettiin vaihtelevasti tuovan johtamisosaamista, mutta ainakin laajempaa näkemystä itse alaan. Kaikilla johtajilla oli taustallaan johtamisen täydennyskoulutusta tai johtamisen ammattitutkinto, joiden koettiin tuovan laajempaa osaamista ja johtamisessa tarvittavia taitoja. Näissä työnantajan rooli ja koulutuksen tarjoaminen oli ollut merkittävä.

*"V3... jo itekki on käyny sen maisteriopinnot mut kyl mä niinku aattelen tätä johtamistyötä niinku työnä miten vaativa työ tää on. Niin mul on paras osaaminen ja paras koulutustausta siihen substanssiin. Mä tarviisin enempi mun mielestä niitä johtamisopintoja. Et aika aika vähillä meiät heitetää ison äärelle..."*

*"N2:...Et mä oon ainaki tehny lähiesimiehen ammattitutkinnon tässä niinku johtajuuden aikana. Et se on tuonut sitte enemmän sit taas sitä johtajuuteen liittyvää liittyvää taustaa ja apua itelle."*

Johtajat kokivat erittäin tärkeänä tulevaisuuden kasvatusalan johtamisen tutkintoa tai täydennyskoulutusta, jonka myötä alan johtamiseen voisi pätevytyä. Yleisen johtamisosaamisen tarve koettiin suureksi, johon pedagoginen pätevytyminen ei vastaa tarpeeksi.

*"V1: Nii se on totta että et sinänsä niinku sitä johtamisopintoja tarvii kyl tähän"*

*"V3: Niin niin ehkä tän kaltanen koulutus (Eduleaders) mikä tässä nyt mitä me parhaillaan niin, niin niin antas jotai valmiuksia et niinkun jos sullaki on tulevaisuudessa.. ajatus mennä sit tai niinku työskennellä johtajana nii..."*

### Laaja tehtävänkuva ja suuret johtamiskokonaisuudet

Aineiston tulkinnan perusteella johtamistyön toiseksi haasteeksi muodostuivat laaja tehtävänkuva ja monet yksittäiset työtehtävät. Laaja tehtäväkenttä näkyi johtajien

mukaan arjen täyttymisenä ”sälänä” eli pienillä yksittäisillä työtehtävillä, jotka veivät aikaa pois johtajalle tärkeästä perustehtävästä, pedagogiikasta ja pedagogisesta johtamisesta. Yksittäisillä työtehtävillä ja ”sälällä” johtajat viittasivat yleensä byrokratiaan tai henkilöstömitoituksesta johtuviin sijaisjärjestelyihin, päivittäiseen työn organisoimiseen.

*”N : Siinä mielessä suunta on mun mielest väärä et mennään isoihin yksiköihin, ni silt johtajalt sillä ei oo aikaa oikeesti siihen pedagogiikan johtamiseen, et se menee enemmän just siihen sälään.”*

Työtehtävien moninaisuuden lisäksi haasteeksi muodostuivat suuret johtamiskokonaisuudet, jotka vaativat johtajien enemmän apulaisjohtajuutta ja johtamisen jakamista myös tehtävätasolla. Laajat kokonaisuudet sisälsivät monen tyyppisiä haasteita, joka vaati tilanteista johtamista ja eri tyyppisten johtamistapojen sovetamista.

*”N3 : Nii ja sit joutuu miettii myös et tiimit on eri vaiheissa, et he muuttaa sitä niinkun oman tiimin toimintaa, oman tiimin toimintakulttuuria ja mä mietin sitä koko yksikkötasolla. Sen lisäksi mul on kaks ryhmistä joiden vertaaminen sit taas niinku päiväkotimaailmaan on.. ne on aivan eri ääripäästä, et siellä se toimintakulttuurin muutos on ihan järkyttävän hidasta ja mennään todella pienin askelin...”*

Johtajat kokivat tarvitsevänsä enemmän resursseja, tukea ja apua, jotta johtamistehtävät voidaan suorittaa hyvin. Pienissä organisaatioissa omatoimisuus ja suuri työmäärä korostuivat entisestään, jonka myötä toivottiin enemmän yhteistä johtamista, yhteistä kehittämistä ja suunnittelua johtamisen helpottamiseksi.

*N : Itse just aattelin tosta ku sä sanoit et, että se esimiehen tuki, että isolla paikkakunnalla on osastopäälliköt ja varhaiskasvatusalueen johtajat, jotka tavallaan pystyy olemaan mukana näis systeemeis ja tukemaan toinen toistaan, mut sit taas pienel paikkakunnalla mist meki tullaan sit taas ni tuntuu et sil varhaiskasvatusjohtajallakaa ei oo niin paljon semmost tukiresursseja, et joutuu itte niinku pitämään pystyssä sitä koko systeemiä. Et on hänelläki paljon erilaisii työtehtäviä, mitä mitkä on koulun puolel, tavallaan ku ollaan kuitenkin sivistystoimen puolelta kaikki, ni se ajan puute tavallaan siinä.*

Toinen merkittävä toive olivat varhaiskasvatussihteerit, jotka auttaisivat koulusihteerin tyyppisesti päiväkodin johtajia hallinnon ja päivittäisen johtamisen tehtävissä. Sijaishankinta ja arkipäivän rutiininomaisten asioiden hoitaminen vei paljon aikaa ja näiden ulkoistaminen helpottaisi työmäärää. Johtajat toivoivat voivansa keskittyä enemmän työn ytimeen, pedagogiikkaan ja pedagogiseen johtamiseen.



*"N2: Mä jotenkin ajattelen, et jos mennään pois kaikista reunaehdoista, mä toivoisin, et mentäis vähän koulumalliin elikkä ku rehtoreilla on koulusihteeri, mä ajattelen meil ois päiväkotisihteerit, jotka tavallaan, hehän koulussa esimerkiksi hoitaa paljon paljon sijaishankintaa muuta tällästä, nii et sen tyyppisii tehtäviä, sit jotain perus listojen tekemisiä mihin menee myös aikaa et olis tavallaan aikaa ku ois se sihteeri."*

### Pedagogisen johtamisen haasteet

Pedagogisen johtamiseen käytettävä aika ja resurssit olivat haastatteluaineistosta nouseva keskeisin haaste johtuen suurista johtamiskokonaisuuksista, työtehtävien määrästä, pätevän henkilöstön puutteesta sekä henkilöstön vaihtuvuudesta. Johtajan oman työnkuvan toteutuminen koettiin haastavaksi. Hallinnollinen johtaminen vei paljon aikaa, kun taas työ vaati valmentamista ja intensiivistä lähijohtamista. Pedagoginen johtaminen nimettiin kuitenkin useaan otteeseen ja useasta eri näkökulmasta johtajan päätehtäväksi tai tärkeimmäksi työtehtäväksi.

*"N2: Iha älyttömän tärkeä asia ja millä sit niinku taataan sitä laadukasta varhaskasvatusta ja sitä että lap lapsilla o hyvä olla. Mulla on ainaki tällä hetkellä sellanen olo, et sitä ennättää tehdä liian vähän. Sitä pitäis niinku olla olla paljon enemmän aikaa siihen siihen tota pedagogiseen johtamiseen."*

Pedagoginen johtaminen rakentui arvokeskustelulle ja yhteiselle dialogille. Johtuen työn luonteesta ja muuttuvista tilanteista, yhteistä aikaa löytyi arjesta vähän, joka hidastaa toimintakulttuurin yhteistä kehittämistä ja toimintatapojen vakiinnuttamista.

*V3: Nii nii, jotenki se vaatii niinku yhteistä keskustelua. Mä aattelen et meiän alalla on niin hirvee vaikee järjestää niitä hetkiä, ku me ollaan kaikki yhdessä koolla. Et tota et sitä se ehkä vaatis sit et me niinku puhutaan... Puhutaan yhdessä... niinku auki niitä, niitä pedagogisia asioita.*

Suhteessa varhaiskasvatuksen vahvaan arvosidonnaisuuteen sen pedagogisen pohjan rakentamiselle ja ylläpitämiselle oli vain vähän yhteisiä foorumeja. Johtajien pohdinnoissa nousi esiin resurssien merkitys ja niiden tarkastelu pedagogisen johtamisen näkökulmasta. Pelkkä johtajan aika pedagogisen johtamisen suunnitteluun ja toteuttamiseen ei riitä vaan koko yhteisön on päästävä säännöllisesti pohtimaan työn ydinkysymyksiä.

Johtajien kokemuksissa nousi esiin ymmärtämättömyys varhaiskasvatuksen johtamistyön luonnetta ja siinä hyödynnettäviä resursseja kohtaan. Johtajat kokivat, ettei työn luonnetta, määrää ja vastuuta hahmoteta.

*V1: Se oli ihan mielenkiintoinen se tehtävä mikä me saatiin viimeks että jos joku muu tekis kaikki hallinnolliset ja henkilöstöjohtamisen työt niin mitä tekisit.*

*Ja sit ku sitä alko oikeestaan miettimään nii tota ni on niinku tosi paljon sellasta mitä tekis jos ois vaan aikaa... Et tokihan se pedagogisen johtamisen voi ajatella sillä tavalla laajasti et kaikki mitä me tehdään ni me tehdään niinku pedagogisten silmälasien läpi, että työvuorojen suunnittelu on pedagogista johtamista, koska siinä on se pedagoginen ajatus taustalla tai ihan mikä tahansa rekrytointi.... Mutta tota mut et sit jos me ajatellaan ihan sitä niinku semmosta sisällöllistä kehittämistyötä ni sille on tosi vähän aikaa. Tai semmoseen et sais suunnitella, suunnitelmallisesti pohtia ja miettiä pedagogisen johtajuuden vuosikello.*

*V3: Mulla tuli ehkä siinä mieleen siinä tehtävässä se että, et jos mulle... mulle suotas se aika ja mä saisin käyttää siihen tosi paljon aikaa. Mut sitte jos ne resurssit onni yhtä tiukat ku ne on nyt ja.. tilanne on henkilöstöpuolella mikä on...*

*V3: Nii, nii aivan! Elikä minä pyörisin siellä ja minulla olisi hienot suunnitelmat mut henkilöstö..*

*V1: Henkilöstöllä ei ois aikaa osallistua!*

*V3: Nii, et mulla tuli tällöinen ristiriita siinä sit mieleen että ..miten minulle annettu aika hyödyntää sitte oikeesti sitä niinku sitä pedagogiikkaa mikä siellä toteutuu... Et jotenki palasin niihin resursseihin sitte kuitenkin ja..*

Varhaiskasvatuksen johtajat kokivat työkentän olevan epävarma ja vaativan kykyä sietää keskeneräisyyttä sekä taitoa lähteä alkupisteestä uudelleen eteenpäin. Henkilöstöjohtamista kuvailtiin kehämäiseksi prosessiksi, joka on jatkuvassa liikkeessä. Nykyhetkessä korostui henkilöstön sitoutumattomuus ja siitä seuraava vaihtuvuus, joka haastoi varhaiskasvatuksen pedagogista ja strategista johtamista. Henkilöstön vaihtuvuuden lisäksi huoli pätevästä henkilökunnasta oli pedagogisen johtamisen haasteista suurimpia. Opettajien substanssinosaamisen puuttuminen koettiin merkittävästi vaikuttavan sekä pedagogisen johtamisen että jaetun johtamisen toteutumiseen.

*"N3: Ja usein siinä just on se et ku puuttuu se pedagogi, johon mä voin sit myös omassa johtamisessani nojata. Et se kaikki lähtee siitä, et miten paljon minä jaksan kivirekeä vetää."*

Myös alan koulutus ja työkentän todellisuus vastasivat johtajien kokemuksen mukaan vähän toisiaan, joka heijastui pedagogiseen johtamiseen ja työsuorituksiin. Opettajankoulutuksen sisällön ei koettu vastaavan niitä tarpeita, joita uusi laki ja perusteet asettavat varhaiskasvatustyölle. Koulutuksessa painotettiin edelleen pedagogista työtä lasten kanssa, mutta opettajan työhön kuuluvat johtamisen vaatimukset on täysin unohdettu.

Pedagogisessa johtamisessa tärkeäksi nousi juuri opettajan kyky ja valmius kantaa pedagogista vastuuta sekä johtaa tiimiä.

*"N3 : Mut se on ehkä semmonen asia mitä mä oon ite miettiny tolee niinku koulutusnäkökulmasta, että, et sitä johtamisen koulutusta pitäis olla jo niissä niinku perusopinnoissa."*

Johtajat kuvailivat pedagogisen vastuun ja tiiminjohtamistyön tulevan vastavalmistuneille opettajille yllätyksenä ja opettajien tulevaisuuden koulutukseen toivottiinkin enemmän johtamisen ja tiiminvetämisen perusopintoja. Koulutuksen opettajille voisi jo opiskeluvaiheessa hahmottaa kokonaisuuskuva työkentästä ja vastuusta, toisaalta pedagogiikasta ja lasten pedagogisista prosesseista, toisaalta tiimityöstä ja sen johtamisesta.

*N1:...Et nyt huomaa, ku tulee vastavalmistuneita, esimerkiks kandeja, ni olettaa jo et heil on niinku tavallaan se ymmärrys siit varhaiskasvatuksen opettajan roolista, et se on tiimin pedagoginen johtaja, ni se onki ehkä semmonen mikä tulee vähän yllätyksenä. Tai osa kokee sen myös epämieluisana, eli tulee niinku et kyllä mä niinku näiden lasten kanssa teen tän työn, mut sit ei välttämättä kaikki haluis ottaa sitä tiimin pedagogista johtajuutta."*

Pätevän henkilökunnan puuttuessa johtajat kokivat oman roolinsa kasvavan tiimityössä ja arjen pedagogiikassa, koska lähijohtamisen ja valmentamisen tarve tiimeissä kasvoi. Suurten yksiköiden toimivan johtamisen tulisi perustua osaavalle, itseohjautuvalle henkilöstölle, joka ei vaadi päivittäistä perusasioissa sparraamista. Tämänhetkinen johtamistodellisuus kertoi kuitenkin toista.

*"V3: Et tarviiko mulla olla sitä tietysti joku tieto on hyvä olla siitä alasta mut kyl mä niinku niinku ajattelen että mun työ on sitä et mä johdan niitä opettajia ja ja ne hallitsee taas sen niinku sen substanssin.*

*V1: Niin mut tos ehkä päästään siihen et onko päteviä opettajia*

*V3: Nii no se on eri asia, se on eri asia mutta tota joo*

*V1: Että nytte tässä henkilökuntatilanteessa ainaki mun omassa talossa mul ei oo kaikki päteviä ja sitte niissä tiimeissä missä on pätevät opettajat nii ne eivät ehkä tarvikkaa sitä mun substanssiosaamista nii paljo mut sitte niis tiimeissä mis ei oo pätevät ni siinä kyl joutuu joutuu.*

*V3: Aivan... Korostuu se tavallaan se johtajan...*

*V1: Korostuu se .. kyllä"*

Johtajien odotukset opettajia ja jaettua johtamista kohtaan olivat kuitenkin suuria. Jatkossa toivottiin opettajien ottavan entistä laajempaa vastuuta pedagogisesta johtamisesta koko talon tasolla ja yksikön tason kehittämistyössä.

*"V3: Jotenki sitte tuoda myös se opettajan et se tois niinku siihen yksikköön et se yksikkö kehitys sit et se ei vaan siinä omassa pienryhmässä niinkun katso.. katso sitä vaan että hänenhän täytyy niinku tuoda ja kehittää myös sitä yksikköä ja kattoo vähä siihen naapuriryhmäänki että mitäs, mihis me tätä toimintaa lähettäs viemää että..."*

Toimintakulttuurin murros ja uusien asiakirjojen vaatimukset henkilöstön työkuville näkyivät työn organisoimisen ja työkuviin toteutumisen haasteina. Varhaiskasvatuksen opettajan, lähihoitajan ja toisaalta myös johtajan hallinnollisen työkuin sisäistäminen oli vielä kesken ja niiden hahmottuminen käytännössä vaati vielä avaamista ja vahvistamista. Johtajat kokivat moniammattillisen työyhteisön olevan mutkikas ja vaativa johdettava, joka vaati erityisesti kykyä nähdä asioita erilaisten koulutuksellisten silmälasien läpi sekä taitoa selittää ja avata asioita eri työkuviin peilaten.

*"V3: ..Mutta mä ehkä koen että just meidän opettajilla olis tuota kyllä tarvetta siihen tiiminvetämiselle. Et tuota.. sen roolin... roolin niiku ottamiselle. Siinä on ehkä tuota riippuu vähän minkä ikäsiä opettajat on et nuoremmat opet tietten on ehkä koulutuksessa on puhuttu jo selkeesti siitä että heille se tulee jo tulee jo luonnostaan ja luonnollisemmin mutta sitte taas tuota ne jotka on ollu pitempään kentällä niin heil on ehkä se "kaikki tekee kaikkee"-mentaliteetti saattaa vielä olla ja se on vähän vaikeeta. Ja toisaalta myöski sen ymmärtäminen et mikä vastuu niillä opettajilla on."*

#### Tulevaisuuden johtamisen haasteet

Johtajien haastatteluaineiston tulokinnassa tulevaisuus, visio ja strateginen johtaminen nousivat vahvasti esiin. Uudistettu varhaiskasvatustaki asetti siirtymäajan vuoteen 2030, joka on saanut sekä johtajat että työntekijät pohtimaan alan tulevaisuutta. Vaikka alan koettiin olevan jatkuvassa muutoksessa, on todellisia, lakiin pohjautuvia muutoksia tapahtunut hyvin hitaasti.

*N3 : Ja sit mä luulen, et he on oikeestaan niinku varsinki pitkänlinjan tekijät niinku ensimmäist kertaa törmänny tähän niinku ajatukseen nytte, kun on linjattu monta asiaa, mitkä pitää toteutua vuonna 2030, et he joutuu oikeesti niinku miettimään nyt jo sinne asti. Et ku aikasemmin niinku edelliset lait on vuodelta, ei ees kuule muista sinne asti, niinku mut et se että, nyt henkilöstöki joutuu ajattelee, että me kokoajan niinku mennään kohti tulevaisuutta ja vuonna 2030 tää on ihan eri näköstä, ku mitä se on nytte.*

Tulevaisuuden johtamista sävytti huoli. Johtajat pohtivat työn rakentumista johtamisen rakenteiden kautta. Kahden johtajan mallin pilottikokeilut arveluttavat ja herättävät ajatuksia pedagogisen johtamisen merkityksestä ja määrästä. Hallinnollisen johtajuuden uskottiin lisääntyvän ja hajautettu johtaminen sekä suuri henkilöstömäärä vaativat pohtimaan uusia johtamisen rakenteita.

*"N: Mut ehkä mua jotenki mua huolettaa se että mihin päädytään esimerkiks nyt ku näist xx:n malleista mitä tossaki on puhuttu esimerkiks xx kanssa nii se että jos se linja on sit*

*kuitenki se et sit sitä asia- ja sisältöjohtajia vähennetään... Eli sitä pedagogist johtajuutta ja sitte*

*"N : ...kyl se rakenne pitäis saada semmoseks et jos yksiköt on kauheen isoja, et siel on erikseen se se hallinnollisen puolen johtaja ja sit se pedagoginen johtaja, et ku kaikki kuolee tähän työtaakan alle. Et sit ei oo enää ketään tätä työstämäs tätä kuvioo."*

Johtajat pohtivat, kuinka paljon johtamiskokonaisuuksia vielä kasvatetetaan. Suuntaus on mielikuvissa entistä suurempiin kokonaisuuksiin ja suurempiin työmääriin, jotka tulevat aiheuttamaan haasteita työn hallinnalle. Johtajat katsovat tilannetta professionsa ja ammattitaitonsa kautta; miten voisivat vielä parantaa omaa osaamistaan ja työn hallintaa, jaksamisen rajaa ei nosteta yhteisissä keskusteluissa esille. Suurissa kokonaisuuksissa pedagoginen johtamistyö nykymallissa ja mitoissa tulee jäämään vähemmälle hallinnollisten töiden ja henkilöstöjohtamisen sävyttäessä työn sisältöä. Myös työskentelytapojen tulee muuttua ja johtajan lähijohtamisen nähdään jäävän historiaan, jolloin vaatimus yhteiselle johtamiselle ja yhteisöllisyydelle kasvaa. Tulevaisuudessa johtajan työnkuva pedagogisen johtamisen suhteen tulee olemaan entistä enemmän murroksessa. Johtaja ei tulevaisuudessa pärjää enää yksin, vaan rinnalle on rakennettava sekä johtajien yhteistä verkostoa että toimivaa apulaisjohtajuutta johdettaviin yksiköihin.

*"M1: ....niin kuinka iso yks yhdelle tai kahdelle johtajalle. niinku uskalletaan kasvattaa yksiköitä. Että et niinku pelkään, että se menee jonnekki sinne just kuuteen kaheksaan yksikköön, mitä sit pitäis, jos on jaettu johtajuus esimerkiksi, ni pitäis hallita niinku isot määrät. Ni se tuo sit taas uusii haasteita, koska nyt kaikki on tottunu tähän yhden viiva kolmen kolmen talon systeemiin, niin se ei oo ihan viiden viiden vuodeno oppimisprosessi, vaan melkein vielä pidempi, että et."*

*"V1: Niin ja tietysti tommoses isos yksikössä ni ei pysty kyllä siihen ehkä siihen substanssin johtamiseen pedagogiseen johtamiseen niinku niin sielä arjen tasolla kyl sitte panostaa sit pitää miettiä niitä muitaa keinoja että millä lailla johdat pedagogisesti jos et pysty olee siellä arjessa läsnä..."*

Tulevaisuuden johtaminen keskittyy muutosjohtamiseen ja muutoksen sietämiseen. Johtajat kuvaavat tulevaisuuden johtamisen vaativan haasteiden näkökulmasta entistä enemmän struktuuria ja selkeyttä. Johtajat toivovat tulevaisuudessa myös hallinnon tasolta suunnitelmallisuutta ja pitkän linjan päätöksiä, jotka ovat hyvin harkittuja. Johtajat kokevat tarvitsevansa itse valmennusta ja ohjausta alalle tuleviin uusiin asioihin. Johtajien kokemus on selkeästi toimia valmentajana ja coachaavana johtajana, mutta he itse johtajina ja asiantuntijoina joutuvat selviämään vähällä valmennuksella ja koulutuksella.

*"M1: ja niinku sit jos tulee vaikka jaettu johtajuus, nii jollain tavalla valmennettais meit johtajii sit siihen, että et meil olis jo valmiina se osaaminen siihen eikä tarteis harjotella sit ku se on niinku sanottu, et nyt alkaa, nii sit me harjoteltais vast sitä niinku siin työn ohessa, vaan et meit olis jo opetettu aikasemmin siihen, et mitä se tarkoittaa ja mitä pitää tehdä."*

*"N1: nii kyllähän semmosta couchaavaa valmentamista, et tulee olla se ja myös niin päin, että ylempää johtoportaaseen tieto siitä joka hallinnon alalle, joka kouluttaa, esimerkiksi esimiehiä tai varhaiskasvatuksen väkeä, tietää mikä se meidän arki on, kun esimerkiksi mä oon törmännyt siihen, et melkein joka koulutus päättyy, et sitte keskustellette yhdessä, vietätte aikaa ja keskustellette yhdessä tästä asiasta siellä teidän työyhteisössä. Nii millon se yhteinen keskustelu on? Sit ku mä sanon et me ei voida niitä lapsia jättää yksin, "aah" et se ajatus siitä, et keskustellaan niinku koulumaailmassa, että sit-sitte ku oppilaat lähtee, mut sitähan se meidän varhaiskasvatuksen työ ei oo.."*

Johtajien kertomuksista nousee esille kokemus ymmärryksen puutteesta heidän tekemäänsä työtä, resursseja ja olosuhteita kohtaan. Työn luonne ja intensiivisyys haastaa koulutusta ja yhteistä keskustelua, jota alalla vaadittaisiin enemmän laadukkaasti työn toteuttamiseksi. Hallinnon, kouluttavan tason sekä käytännön tason välille tarvitaan vahvempi yhteys, jotta kaikki ymmärtäisivät varhaiskasvatuksen työn luonteen ja haasteet, joita sen kehittämisessä on.

Taulukko 1 Tiivistelmä tutkimustuloksista

TUTKIMUSTULOKSET				
Osaamisen rakentuminen	Varhaiskasvatuksen arvopohja	Pedagoginen johtamisosaaminen	Strateginen osaaminen	Muutos- ja kehittämisosaaminen
Johtamisen jakaminen	Jaettu pedagoginen johtaminen		Muutoksen johtaminen	Tulevaisuuden yhteinen johtaminen
Johtamisen haasteet	Johtamiskoulutuksen riittämättämyys	Laajan tehtävänkuva Suuri työ määrä	Pedagoginen johtaminen	Tulevaisuuden haasteet

Tutkimustulokset jakaantuivat kolmeen eri teemaan, joita olivat osaamisen rakentuminen, johtamisen jakaminen sekä johtamisen haasteet. Johtajan osaaminen rakentui varhaiskasvatuksen arvopohjalle, jonka lisäksi johtamistehtävät vaativat substanssin hallintaa sekä pedagogisen johtamisen taitoa. Tämän hetken kentän muutokset ja toimintakulttuurin kehittämistarve vaativat johtajalta myös strategisen johtamisen sekä muutosjohtamisen taitoja, jotka liitettiin ammattijohtajan kompetenssiin.

Johtamisen jakaminen perustui johtajien kokemusten mukaan jaetulle pedagogiselle johtamiselle, joka vaatii työntekijöiden ammatillista kompetenssia ja kykyä kantaa vastuuta. Esiin nousivat erityisesti opettajan taito johtaa tiimiä sekä toimia pedagogisena johtajana. Johtajat kokivat, että muutos vaatii taakseen kaikki yhteisön jäsenet, jolloin johtaja voi toimia muutoksen käynnistäjänä, ei sen ainoana toteuttajana. Jaetun johtamisen keskeiseksi tulevaisuuden muodoksi nousi johtajien yhteinen johtaminen ja parityöskentely, jonka toivottiin tuovan työhön lisää jakamista, osaamista sekä yhdenmukaisuutta. Saman työskelymallin toivottiin vahvistavan myös opettajien asiantuntijuutta ja verkostoyhteistyötä.

Haasteet liittyivät keskeisellä tavalla kahteen aiempaan teemaan, osaamiseen sekä jaettuun johtamiseen. Tällä hetkellä toivottiin lisää alaa vastaavaa koulutusta niin työntekijöille kuin johtajille itselleenkin. Johtamisen jakamisen haasteena koettiin toisaalta henkilöstön osaaminen ja sitoutumisen puute, toisaalta suuret johtamiskokonaisuudet, joissa resurssit eivät riitä johtamistyön vaatimuksiin nähden. Aikaa ja resursseja tarvitaan erityisesti pedagogiseen johtamiseen, jota kannattelee yhteisön osaaminen, luottamus, selkeät tehtävänkuvat ja kyky kantaa yhteisvastuuta työn missiosta.

## 8 TUTKIMUKSEN EETTISYYS JA LUOTETTAVUUS

Tieteen etiikalla tarkoitetaan esiin nousevien eettisten kysymysten tarkastelua tutkimuksen eri vaiheissa. Tieteen etiikka ei kuitenkaan liity vain siihen miten tutkimusta tehdään, vaan myös siihen, mitä tutkitaan ja mitä tietoa tarvitaan. Eettisten kysymysten pohdiskelu läpi tutkimuksen on eettisesti kestävän tutkimuksen vaatimus. Eettinen ongelma syntyy, mikäli tutkija ei tiedä, millainen toiminta on eettisesti oikein. Tutkimuksen eettiset ongelmat voivat liittyä kiistoihin, päätöksentekoon, perusteluihin tai merkityksellisyyteen. Tällöin tulee eettisen menetelmän avulla löytää ratkaisu ristiriidan ratkaisemiseksi (Pietarinen & Launis 2002, 42-51)

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK 2009) laatimat ihmistieteiden eettiset periaatteet jaetaan kolmeen kokonaisuuteen, joita ovat *tutkittavien itsemääräämisoikeus ja vapaus, yksityisyys ja tietosuoja sekä vahingon välttäminen*. Tutkimuksen suunnittelussa, toteutuksessa ja raportoinnissa on noudatettava hyvää tieteellistä tapaa ja tutkimuksen tekijä on vastuussa sekä tutkimustuloksista että sen vaikutuksista. Tutkimuksen eettisyys rakentuu tiedeyhteisön tunnustamille toimintatavoille; rehellisyydelle, yleiselle huolellisuudelle ja tarkkuudelle tulosten tallentamisessa ja esittämisessä sekä tutkimustulosten arvioinnissa (Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilysten käsitteleminen Suomessa 2012, 6-9)

Kuulan ja Tiitisen (2010, 376-383) mukaan ennen aineiston keräämistä on oleellista avata osapuolien oikeudet, velvollisuudet, tutkimustulosten omistajuus ja aineiston säilytys. Teemahaastattelujen suunnittelu ja haastattelut toteutettiin Eduleaders-hankkeen toimesta, mutta pääsin mukaan suunnittelemaan haastatteluteemoja sekä työstämään hankittua aineistoa. Aineisto ei siis ollut minulle ”valmis” vaan osallistuin aktiivisesti sen hankinnan kaikkiin vaiheisiin. Ennen varhaiskasvatuksen johtajien teemahaastatteluja tapasin Eduleaders-hankkeen edustajia ja kävimme läpi tutkimukselliset tavoitteeni, tulevat haastattelukysymykset ja niiden vastaavuuden omaan tutkimusintressiini, haastattelun toteuttamisen periaatteet ja aineistonkäytösopimuksen. Johtajien teemahaastattelussa toimin yhden keskusteluryhmän puheenjohtajana. Tehtäväni oli kertoa osallistujille heidän oikeutensa; osallistuminen oli vapaaehtoista kuten haastattelun keskeyttäminen sen kaikissa vaiheissa. Lisäksi kerroin miten aineistoa säilytetään ja käsitellään. Tuotettu aineisto



tallennettiin muistitikulle tai tietokoneen kovalevyille. Tämän jälkeen haastattelut litteroitiin ja litteroinnit anonymisoitiin. Tunnistetiedoista poistettiin nimet ja organisaatiot, joten tutkimuksen toteutuksessa ja raportoinnissa henkilöitä suojaa nimettömyys.

Ruusuvuori ja Tiittula (2010, 12-39) korostavat tutkimushaastattelun poikkeavan arkikeskustelusta. Haastattelijan on tiedostettava oma roolinsa, koska hän voi vaikuttaa haastateltavaan ja teemojen merkityksiin paljon. Haastateltava voi pyrkiä neutraaliuteen, mutta käytännössä haastattelijan täytyy olla valppaana ja seurata aktiivisesti tilannetta. Liiallinen ”puuttumattomuus” voidaan tulkita passiivisuutena, kiinnostuksen puutteena tilanteeseen. Varhaiskasvatuksen johtajien haastattelussa korostettiin teemojen sanamuodon tarkkaa toistamista ja omien tulkintojen välttämistä, mutta haastatteliijoilla oli mahdollisuus ohjata keskustelua tarpeen tullen sekä tehdä tarkentavia kysymyksiä. Haastattelun ohjaaminen oli raskasta, vaikka oma ryhmäni oli hyvin demokraattinen ja kuunteleva. Silti puheenjohtajan tuli olla jatkuvasti läsnä ja ennakoida, miten keskustelu kehittyi.

Ranta & Kuula-Luumi (2017, 357-364) korostavat aineistonkäytön suunnittelun merkitystä aina tiedostojen nimeämisestä tiedostojen rakenteeseen. He korostavat myös litteroinnin johdonmukaisuutta, anonymisointia ja tietoturvaa. Litteroin itse yhden haastattelun ja huomasin, että sen tulkitseminen ja analysoiminen oli erilaista kuin muun valmiin aineiston. Koetin kuitenkin pitää samaa syvyyttä kaiken aineiston kanssa huolimatta tilanteesta. Aineiston kanssa työskentelin saamieni ohjeiden mukaisesti, tarkasti ja huolellisesti. Tein jokaisesta aineiston muokkausvaiheesta uuden kansion ja loin uudet tiedostokopiot, jotta pystyin palaamaan edellisiin vaiheisiin ja pohtimaan, olenko edennyt aineiston kanssa ”oikein” ja sitä arvostaen. Muutaman kerran palasinkin takaisin alkuun ja aloitin alusta, koska koin, ettei tulkintani kunnioita kertojia ja aineiston keskustelemaa rakennetta. Olen pyrkinyt tulkitsemaan haastatteluaineiston niin, että kunnioitan kertojien arvomaailmaa ja näkemyksiä. Tästä syystä merkitysyksiköt eivät perustu vain repliikkeihin vaan joukossa on myös dialogipätkiä, jotka tuovat selkeämmin esille, mistä on kysymys.

Koska tutkimukseni edustaa fenomenologista kokemuksen tutkimusta, on minun huomioitava tutkittavaan ilmiöön liittyvät ennakkokäsitykset ja reflektoida niitä. Tutkimuksessani pyrin tavoittamaan johtajuuteen liittyvää osaamista, haasteita sekä johtamisen jakamisen muotoja, jonka lisäksi tutkimustehtäväni oli tavoittaa johtajien käsityksiä osallisuudesta ja sen johtamisesta varhaiskasvatuksessa. Osallisuudesta ei kysytty aineistossa suoraan, joten sen suodattaminen vaati eettistä pohdintaa aineiston

tulkitsemisen suhteen. Tähän päästäkseni reflektoin omia ennakkokäsityksiäni tutkimuskohteesta koko tutkimuksen ajan. Reflektio tulee esiin tutkimuksen viitekehyksessä sekä fenomenologisen metodologian esittelyssä, joissa tuon esiin osallisuuden ilmiötä, kokemuksen tutkimusta ja tutkijan esiymmärrystä.

Puhdas fenomenologinen tutkimus perustuu aineistoon, jossa teoria luodaan haastattelujen kautta. Tässä tutkimuksessa fenomenologinen kokemus syntyi mahdollisimman vapaan teemahaastattelumenetelmän avulla. Teoreettinen viitekehys rakentui yhdessä aineiston tutustumisen kanssa, jolloin ne muotoutuivat vuorovaikutteisesti ja toisiinsa limittyen. Viitekehyksestä nousevien teemojen kautta pyrin saamaan tietoa varhaiskasvatuksen johtajien käsityksiä johtamisesta sekä osallisuuden johtamisesta. Aineiston analyysi on pohjautunut eksistentiaalisen fenomenologian antamiin vapauksiin tulkita kokemuksia suhteessa omaan ymmärrykseeni ja olen esitellyt tulkinnat pohdintaosuudessa yhdessä johtajien käsitysten kanssa.

## 9 POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Osallisuus on vaikea, monitulkintainen ja subjektiivinen käsite kuten johtaminenkin. Osallisuuden johtaminen on ajatuksena vahvan idealistinen, muttei käytännön toteutuksena täysin mahdoton. Osallisuuden johtaminen on luonteeltaan pitkä prosessi, johon kasvetaan monien vaikeidenkin vaiheiden kautta. Osallisuus vaatii ensisijaisesti yhteisön luottamusta ja sitoutumista, jonka lisäksi johtamistekojen tulee tietoisesti tähdätä työntekijän myönteiseen kokemukseen osaamisestaan, mahdollisuuteen toimia itsenäisesti mutta samalla yhteisöön kuuluen sekä kokemuksen hyvän työn tekemisestä. Osallisuuden johtaminen on kiteytettynä osaamisen johtamista sekä hyvään työhön tarvittvien resurssien turvaamista.

Tässä aineistossa osallisuuden johtamisesta ei kysytty suoraan. Näin aineistosta jäivät puuttumaan ideaalilauseet, osallisuuden matrat ja koin, että saatoinkin tavoittaa jotakin ”todellista” osallisuuden ilmiöstä. Aineisto ja sen analyysi teettivät paljon työtä ja tarvetta peilata ajatuksiani Terveystieteiden ja Hyvinvoinnin laitoksen (2017) osallisuuden viitekehykseen. Analyysi vaati itsehillintää, jotta tulokset eivät innostuksen palosta lähde lentoon liiallisiin korkeuksiin. Rivien välistä ei pitäisi lukea sellaista, mitä ei ole olemassa.

Johtamisen jakaminen osallisuuden keskeisenä tekijänä oli oma ennakkokäsitykseni, mutta osaamisen merkityksen nouseminen oli jopa yllättävää vaikka toisaalta loogista. Johtajat kokivat omaavansa parhaan osaamisen pedagogiseen johtamiseen, joka oli myös tärkein johtamistehtävä. Yleinen johtamiskoulutus koettiin vähäiseksi ja lisäkoulutuksen tarve erityisesti henkilöstöjohtamiseen, johtamisen jakamiseen sekä vuorovaikutustaitoihin oli suuri. Johtajaksi ”nouseminen” kuvailtiin vähillä eväillä suuren äärelle heittämisellä, jossa itseohjautuvuus ja omatoimisuus korostuivat. Myös aiemmassa alan tutkimuksessa (vrt. Morgan, 1997; Rodd, 2013) tunnistetaan varhaiskasvatuksen johtamiskoulutuksen vähyys ja johtamisuraan liittyvä suunnittelemattomuus, joka haastaa työn hahmottamista uskottavana professiona. Ilmiö oli havaittavissa myös tässä aineistossa ristiriitana ”ammattijohtamisen” ja ”päiväkodin johtamisen” välillä. Toisaalta kokemukset voivat heijastaa tämänhetkistä johtamisen murrosta, jossa ollaan entistä korostuneemmin kahden erilaisen tehtävänkuvan äärellä.

Nivala (1999) on todennut varhaiskasvatuksen johtamisen olevan erottamaton sen kontekstista. Mikäli johtajat määrittivät työnsä sen kontekstin kautta, voitiin johtamista luonnehtia laajennetuksi opettajuudeksi, joka liittyy erottamattomasti sen substanssiin.

Varhaiskasvatuksen johtamisosaaminen vaati käsitystä perustehtävästä sekä työtä normittavan varhaiskasvatussuunnitelman sisällöstä. Osaava johtaminen perustui opettajankoulutukselle, läsnäololle ja henkilökunnan käytännön ohjaukselle. Substanssi toi johtamiseen ymmärrystä, jota ei voitu saavuttaa "ammattijohtamisella".

Mikäli työtä taas tarkasteltiin hallinnollisen tehtävänkuvan kautta, nousi kokemuksista esiin johtaminen ammattina. Osaaminen ja koulutus koettiin riittämättömäksi suhteessa siihen, kuinka vaativaa työ on. Johtaminen nähtiin erillisenä työnä, professiona, jossa pedagoginen koulutustausta ei riitä. Johtamiskoulutuksen uskottiin tuovan työhön suunnitelmallisuutta sekä päämäärätietoisuutta, joka vahvistaa johtajan osaamista ja näkemystä. (vrt Morgan 1997, Rodd 2013)

Johtamisosaamisen lisäksi osallisuuden johtaminen perustui tässä aineistossa sekä työntekijöiden sitoutumiselle että työyhteisön osaamiselle. Johtajien kokemukset toivat esiin tietoisuuden henkilöstön autonomian, sisäisen motivaation ja vaikuttamisen merkityksestä työhön sitoutumiseen. (vrt THL 2017) Aiemman tutkimuksen mukaan työntekijän sisäistä motivaatiota voidaan koettaa herätellä ja johtaa, jolloin osallisuutta johdetaan yhteisön lisäksi yksilön mahdollisuuksien kautta. Sisäisen motivaation herättämiseksi työntekijän täytyy voida kokea voivansa tehdä hyvää työtä. (vrt Jarenko & Martela 2017) Yksilöiden johtaminen on aikaavievää, mutta toisaalta se voi vähentää työhön liittyvää kontrollointia ja ohjaamiseen kuluvia resursseja.

Johtajien kokemusten mukaan ammatillinen osaaminen lisäsi keskinäistä luottamusta, dialogia, vastuun kantamista sekä vastuun jakamista. Osaaminen loi syvempää yhteistä ymmärrystä ja käsitystä alan erityislaadusta, jota ilman sitoutuminen ja osallisuuden kokemus jäävät mielestäni pinnalliseksi. Pula pätevistä ja sitoutuneista työntekijöistä oli tällä hetkellä osallisuuden johtamiseen liittyvä vakava ongelma. Se haastoi arkista työtä ja jaksamista ja vei johtajan entistä useammin ryhmään havainnoimaan ja ohjaamaan, jotta työn asianmukainen toteutuminen voidaan varmentaa. Johtajien kokemukset kertoivat varhaiskasvatusalan koulutuksen ja osaamisen suuresta tarpeesta. Johtajat ja varhaiskasvatushenkilöstö tarvitsevat sekä identiteettiä että osaamista vahvistavaa ja työn todellisuutta vastaavaa koulutusta. Haastavasta tilanteesta johtuen molemmipuoliset odotukset suhteessa työhön ja johtamiseen aiheuttivat pettymyksiä. Johtamisen ja perustyön välillä vallitsi odotusten ja todellisuuden välinen ristiriita, joka syntyi yrityksestä yhdistää vanhaa ja uutta. Alalla tarvitaan kipeästi uudistuksia, jotka mahdollistavat vaikuttamisen ja kokemuksen hyvän työn tekemisestä.

Soukainen (2015, 176-177) toteaa johtamisen onnistuvan mikäli yhteisössä vallitsee ymmärrys suhteessa johtamisen rakenteeseen ja tapoihin. Tätä tukevat selkeät toimenkuvat ja johtamisen rakenteet, jotka toimivat myös johtajan poissaollessa ehkäisten työyhteisön ristiriitoja.

Tämän opinnäytetyön perusteella johtajat kokivat olevansa osa yksikön työyhteisöä ja näkivät johtamisen yhteisöön vaikuttamisena. Johtaja oli yhteisönsä peili ja keulakuva. Johtaja kantoi vastuun tiedolla johtamisesta ja yhteisten käytänteiden pedagogisista perusteluista. Johtajalla oli myös vastuu työn kehittämisestä sekä yhteisön päämäärätietoisesta luotsaamisesta kohti visiota. Johtajan rooli koettiin transformaalisena, valmentavana, innostavana ja voimauttavana, joka luo uskoa tulevaisuuteen. Työn visionmukaiseen kehittämiseen johtajat kokivat tarvitsevansa strategista osaamista, jota kuvailtiin ”ammattijohtamiseen” liittyvänä taitona. Strategisella johtamisella haluttiin vahvistaa työn tulevaisuusorientaatiota, jotta johtaminen ei typisty pelkkiin päivittäisiin tehtäviin ja pinnalliseen managerointiin (vrt. Hujala & Eskelinen 2013). Johtaminen ei tapahtunut yksin, vaan kaikki johtamiseen liittyvät teot vaativat ympäröivän yhteisön hyväksynnän ja sitoutumisen. Erityisesti muutos ja kehittämistyö nähtiin yhteisöllisinä prosesseina, joissa käynnistämisvastuu lepää johtajalla, mutta toteuttamiseen vaadittiin koko yhteisön voimavarat, sitoutuminen ja osaaminen.

Johtajien näkemyksiä tulevaisuudesta väritti huoli suhteessa pätevän henkilöstön saatavuuteen ja työn organisoimiseen, joka kannattelee työssä jaksamista. Huolta herättivät myös organisaatiotason johtamisen suunnittelemattomuus, johtamisen tuen puute, epävarmuus, suuri työmäärä sekä pirstaleinen tehtäväkuva. (vrt. Akselin 2013) Työn pedagogisesta ytimestä etääntyminen ja ulkopuolisuus työyhteisöstä mietittyvät tulevaisuuden esimiestyössä. Johtajat pelkäsivät etääntyvänsä liikaa perustehtävästä, joka kuitenkin nähdään toimivan pedagogisen johtamisen edellytyksenä. (vrt. Fonsén 2014) Toisaalta johtajat korostivat tulevaisuudessa vahvempaa opettajajohtoisuutta ja johtajan hallinnollista roolia. Opettajien pedagogisen johtamisen osaaminen ja yhteisesti jaettu vastuu nähtiin hajautetun johtamisrakenteen ainoana toimivana edellytyksenä.

Johtajien kokemusten perusteella muodostui kuva, jonka mukaan varhaiskasvatuksessa osallisuuden edistäminen vaatii johtajalta kykyä johtaa varhaiskasvatussuunnitelmaa ja perustehtävää, toisaalta taitoa ymmärtää johtamisen yhteisöllisyys, mahdollisuuksien ja toimivien rakenteiden merkitys. Varhaiskasvatuksen johtaminen oli yhteistyötä, demokraattista johtamista, jossa kaikkia tarvitaan. Osallisuuden johtaminen vaati myös vahvaa moniammatillista näkemystä sekä

tasapuolisuutta, jonka kautta koko työyhteisö osallistui työn kehittämiseen. Vaikka puheen tasolla johtaminen näyttäytyi modernina hallinnon työnä, välittyi arjen kokemusten kautta kaipuu työn lähiohjaamiseen ja haluun osallistua yhteisön elämään. Vaikka työvoimapula ja työntekijöiden heikko sitoutuminen olivat johtajien nimeämiä syitä läsnäolevaan johtamiseen, se toi myös laatua ja tuntumaa pedagogiseen johtamiseen.

Aineistosta nouseva toinen keskeinen teema oli johtamisen jakaminen, joka tässä perustui erityisesti johtajan ja opettajien väliselle yhteistyölle. Johtamisen jakaminen oli toisaalta käytännön työtehtävien jakamista, toisaalta pedagogista jaettua johtajuutta. Vastuu jaetusta johtamisesta lepäsi sekä opettajan ja johtajan välillä, mutta opettajan merkitys korostui vastuun eteenpäin jakamisessa. Aiemman jaetun johtamisen tutkimuksen mukaan käsitys nimenomaan johtamisen jakamisen rakenteista täytyy olla selkeä ja tarkoituksenmukainen; jakaminen ei saa muodostua itseisarvoksi. Epätarkoituksenmukainen jakaminen ja liian suuret vastuut eivät lisää autonomian kokemusta vaan kuormittavat työntekijöitä ja yhteisöä (kts Soukainen 2015, Kyllönen 2011)

Varhaiskasvatuksen jaetussa johtamisessa peräänkuulutetaan delegoimisen ja pedagogisen jaetun johtamisen käsitteiden eron ymmärtämistä (Heikka ym 2013) Mielestäni varhaiskasvatuksen johtamisessa olisi perustava tarve avata käytettyjä johtamisen peruskäsitteitä yhteisen ymmärryksen vahvistamiseksi. Jaettu johtaminen käsitetään eri tavoin ja se näkyy käytännön johtamistyössä. Hallinnon taholta tulevilla muutoksilla tulisi aiempaa enemmän keskittyä asioiden valmisteluun ja johtajien valmentamiseen, jotta henkilöstön kouluttaminen ja käytänteiden yhteinen arkeen johtaminen toteutuu. Mikäli johtajat ovat yhtäaikaaisesti vastuussa sekä omasta kouluttautumisestaan että henkilöstön johtamisesta, eivät toimintatavat rakennu yhdenmukaisesti. Varhaiskasvatuksen eri osapuolilla on erilaisia odotuksia ja epäselvyyksiä jaetun johtamisen suhteen. Jakamisen rakenteet eivät ole saavuttaneet kehittyneempiä muotoja: työtä koskevat päätökset, kehittämistyö ja perustehtävä tapahtuvat eri osoitteissa. Aito jaettu johtaminen vaatisi aikaa, yhteistä keskustelua sekä mahdollisuutta vaikuttaa päätöksentekoon jokaisella organisaation tasolla. Tällä hetkellä osallisuuden rakenteita on mahdollista toteuttaa yksikön arjessa, mutta johtien oma vaikutusmahdollisuus tuntuu tämän aineiston pohjalta vähäiseltä. (vrt Heikka ja Hujala 2014)

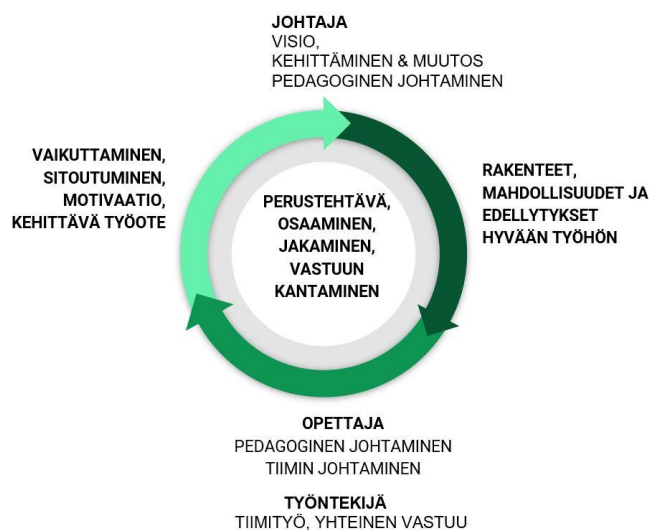
Johtajien kokemuksissa tulivat esille uuden varhaiskasvatuslain ja työn pedagogisen painotuksen vaikutukset. Johtajat kokivat uudistukset tervetulleina, mutta niiden toteuttamiseksi kaivattiin opettajien pedagogisen johtamisen koulutusta. Pedagogisten uudistusten koettiin kuitenkin jääneen kesken moniammatillisen työyhteisön näkökulmasta, koska viimeaikainen keskustelu on jättänyt varhaiskasvatuksen lähihoitajat täysin huomiotta. Johtajat olivat huolissaan lähihoitajien osallisuudesta ja työroolista, jota ei ole hallinnon taholta avattu juuri lainkaan. Tilanne oli aiheuttanut hämmennystä, tyytymättömyyttä ja jopa pätevien työntekijöiden alalta pois siirtymistä. Epäselvyydet vaikeuttivat moniammatillisten tiimien johtamista, koska yhtenäisyyden sijaan muutokset aiheuttivat silloja eri ammattikuntien välille. Tilanteessa, jossa yhtenäisyyttä tarvitaan enemmän kuin koskaan, on myönteiseksi tarkoitettu muutos vaarassa kääntyä negatiiviseksi.

Juuti & Vuorela (2015) toteavat, että moniammatillisen yhteisön toimiva työkuulttuuri perustuu avoimelle dialogille työstä ja tehtävistä. Ne ehkäisevät ristiriitoja, lisäävät työntekijöiden välistä luottamusta ja yhteisön me-henkeä. Varhaiskasvatuksen moniammatillisten tiimien johtamisessa korostuvat nyt varhaiskasvatuksen opettajan johtamis- ja vuorovaikutustaidot. Koska johtamiskokonaisuudet ovat suuria, ei yksikön johtaja voi olla ryhmätasolla läsnä varmistelemassa työn sujumista. Johtamisessa on vahvistettava tiimijohtamisen rakenteita, joissa opettajat voivat edelleen luoda mahdollisuuksia tiimin jäsenille. Tiimin pedagoginen johtaminen ei ole vain lapsiryhmätyöstä vastaamista, vaan se on vastaamista kaikkien työstä ja tiimin hyvinvoinnista.

Osallisuuden rakenteena ammattilaisten yhteinen johtaminen loi uusia mahdollisuuksia kehittää ja vaikuttaa. Johtajien yhteistä johtamista oli hyödynnetty pedagogisissa koulutuksissa, alueellisten yhteisten linjojen ja suuntausten luomisessa sekä yhteisten asiakirjojen työstämisessä. Johtajat kokivat mallin lisäävän innovatiivisuutta ja voimautumista, mahdollisuutta työn peilaamisen ja suunnittelun. Verkostoyhteistyön luominen myös varhaiskasvatuksen opettajille koettiin tärkeäksi, jotta yhteistä koulutusta ja keskustelua voitaisiin vahvistaa. Opettajien täydennyskoulutusta tutkinut Douglass (2017) näkee varhaiskasvatuksen johtamiskäsityksen kapeana, jonka vuoksi menetetään yhteisen johtamisen valtava voimavara. Operatiivisen kentän muutosvoima jää hyödyntämättä, mikäli johtaminen poteroituu yksiköihin ja laajempaa yhteistä johtamista ei kehitetä.

Verkostomuotoisen yhteistyön tai käytäntöyhteisöjen (vrt Wenger 1998) toiminta on tehokasta ja koettu toimivaksi erityisesti kasvatus- ja opetuslalla. Yhteisen kehittämisen kautta opettajien pedagoginen johtaminen, asiantuntijuus ja aktiivinen rooli voivat vahvistua. Kehittämistyö vahvistaa myönteistä yhteistyötä ja jakamista sekä tarjoaa vertaistukea ja ratkaisukeskeisiä toimintatapoja. Kaikessa myönteisyydessä täytyy kuitenkin huomioida, että työn kehittäminen voi olla myös uhka. (vrt Lämsä 2008) Kehittämistyö muodostuu negatiiviseksi, mikäli osa työntekijöistä kokee jäävänsä sen ulkopuolelle. Mielestäni ainoastaan pyrkimys tasavertaisten mahdollisuuksien luomiseen on keino välttää kielteisiä vaikutuksia. Työn kehittäminen vaatii aikaa, rakenteita ja vaikuttamisen mahdollisuuksia kaikille ammattiryhmille.

Osallisuuden johtaminen voidaan tämän aineiston valossa kuvata kehämäisenä ilmiönä, Osallisuuden kehänä (kuvio 1), jossa kaiken keskellä on varhaiskasvatuksen perustehtävä, lapsen hyvinvoinnin, kasvun ja kehityksen tukeminen. Jokaisen varhaiskasvatuksessa työskentelevällä tulee olla vahvaa tehtävänkuvan mukaista osaamista sekä kykyä jakaa sekä kantaa vastuuta.



Kuvio 1: Osallisuuden kehä

Kehän ulkopuolella ylhäällä sijaitsee johtaja, jonka tehtävänä on vision kannattelu, sekä vastuu työn kehittämisestä, muutoksesta ja yksikön pedagogisesta johtamisesta.



Johtaja yhdessä opettajien ja muun työyhteisön kanssa luo edellytyksiä, mahdollisuuksia ja rakenteita, jolla yhteisön jäsenet voivat toteuttaa laadukasta perustehtävää.

Johtajan vastakappaleena on opettaja, joka kantaa oman osansa osallisuuden edellytysten luomisesta johtamalla tiimejä sekä ryhmän pedagogiikkaa. Tiimejä johtamalla opettajat jakavat osaamistaan sekä vastuuta sen jäsenille. Tiimissä tehtävänkuvien, vahvuuksien ja osaamisen tulee olla pohjana työn jakamiselle. Onnistumisen kokemusten, toimivien edellytysten ja mielekkään työn kautta voidaan vaikuttaa, vahvistaa sisäistä motivaatiota sekä sitoutua yhteiseen päämäärään. Kehä ruokkii jatkuvasti itseään joko positiivisesti tai negatiivisesti, joten osallisuuden kehämäisyyden ymmärtäminen on sen johtamisen perusedellytys. Osallisuutta edistävä johtaminen perustuu työntekijän kokemukselle hyvän työn tekemisestä. Mahdollisuudesta tehdä hyvää.

Varhaiskasvatuksen toimintakulttuuri muuttuu nyt nopeammin kuin koskaan viimeisen 150 vuoden aikana. Työntekijät suuntaavat jo vuoteen 2030 uuden varhaiskasvatuslain siirtymäajan puitteissa. Tulevaisuudessa on osallisuuden johtamisen kannalta monia käyttämättömiä mahdollisuuksia. Laadukkaan varhaiskasvatuksen turvaamiseksi on kuitenkin tehtävä viisaita koulutuksellisia päätöksiä sekä johtamisen rakenneuudistuksia. Toimintakulttuurin muutos ja suuret johtamiskokonaisuudet suhteessa henkilöstöpulaan on yhtälö, josta yksittäinen johtaja ei voi ottaa vastuuta ketterällä toiminnalla ja nopealla reagointikyvyllä. Haastetta ei ratkaista myöskään henkilöstön sisäisen motivaation herättelyllä tai osallistavalla työskentelyllä. Tällä hetkellä tarvitaan laajempaa toimintakulttuurin tietoista tarkastelua sekä rakenteellisia muutoksia, jotka mahdollistavat tarvittavat resurssit ja kokemuksen hyvän työn tekemisestä. Tähän tarvitaan osaamista, hyvää johtamista sekä kaikkien tahojen sitoutumista lapsen hyvinvointia edistäviin päätöksiin. Opinnäytetyöni jatkon näkökulmasta tulevaisuuden tärkeitä tutkimusaiheita ovat henkilöstön osallisuuden kokemukset sekä varhaiskasvatuksen hallinnon ja kehittämistyön rajapinnat suhteessa esimiehiin ja yksiköihin, joissa perustehtävää tehdään. Yhteistyötä ja jakamista tarvitaan kaikkien organisaation tahojen välillä osallisuuden kokemuksen rakentamiseksi.

## LÄHTEET

- af Ursin, K. (2012) "Pedagoginen johtaminen ja "pedagoginen johtajuus": käsiteparin kaksi kehitystraditiota Teoksessa Mäki, K. & Palonen, T. (2012) Johtamisen tilat ja paikat. Aikuiskasvatuksen 50. vuosikirja (s.79-104)  
Helsinki: Kansanvalistusseura. Aikuiskasvatuksen tutkimusseura.
- Akselin, M-L. 2013. Varhaiskasvatuksen strategisen johtamisen rakentuminen ja menestymisen ennakoiminen johtamistyön tarinoiden valossa. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö. Luettu 14.4.2019.  
<http://tampub.uta.fi/handle/10024/67985>
- Alila, K. (2013) Varhaiskasvatuksen laadun ohjaus ja ohjauksen laatu. Laatualue varhaiskasvatuksen valtionhallinnon ohjausasiakirjoissa 1972-2012. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö. Luettu 13.3.2019.  
<https://trepo.tuni.fi/handle/10024/68120>
- Allaire, Y. & Firsirotu, M. (1984) Theories of organizational culture. Organization studies. 5(3), 193-226.
- Backman, J. 2010. Heidegger ja fenomenologian asia. Teoksessa T. Miettinen, S., Pulkkinen & Taipale, J. (toim.) Fenomenologian ydinkysymyksiä (s. 60-78) Helsinki: Gaudeamus.
- Culkin, M.L. & Jorde Bloom, P. (1997) Administrative Leadership. Teoksessa Kagan, B. & Bowman, S. (1997) Leadership in early care and education (s.23-29) Washington: National Association for the Education of Young Children.
- Deal, T.E. & Kennedy, A. A. (2000) Corporate cultures: the rites and rituals of corporate life. Cambridge, Mass.: Perseus Books.
- Deci, E-L. & Ryan, R.M. (1985) Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior. New York: Plenum Press.
- Douglass, A. (2017, July,19) Redefining Leadership: Lessons from an Early Education Leadership Development Initiative. Early Childhood Education Journal, 46, 378-396.
- Eduleaders-hanke <https://minedu.fi/opettajankoulutus-hankkeet-2018>  
Luettu 12.8.2019.
- Eerola-Pennanen, P., Vuorisalo, M., Raittila, R. (2017) Johdatus varhaiskasvatukseen. Teoksessa (toim.) Koivula, M., Siippainen, A., Eerola-Pennanen P. Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia (s. 21-35) Tallinna: Vastapaino.
- Estola, E., Alila, K. & Kinon, J. ( 2014) Yhteenvetoa: varhaiskasvatuksen suuntalinjat. Teoksessa Alila, K., Eskelinen, M., Estola, E., Kahiluoto, T., Kinon, J., Pekuri H-M., Polvinen M., Laaksonen, R., Lamberg, K. Varhaiskasvatuksen historia, nykytila ja kehittämisen suuntalinjat. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistiota ja selvityksiä (s.54-60) Luettu 27.3.2019.  
<http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75258/tr12.pdf>

Fitzsimmons, D., Turnbull, K. & Denyer, D. (2011) Alternative Approaches for Studying Shared and Distributed Leadership. *International Journal of Management Reviews*, 13, 313-328

Fonsén, E. (2008). Pedagoginen johtajuus. Varhaiskasvatustyön punainen lanka. Pro Gradu. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen yksikkö. Luettu 24.4.2019.  
<https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/80562/gradu03533.pdf?sequence=1>

Fonsén, E. (2013) Dimensions of pedagogical leadership in early childhood education and care. Teoksessa Hujala, E., Waniganayake, M. & Rodd, J. (toim) *Researching leadership in Early Childhood Education* (s. 181-192) Tampere: Tampere University Press.

Fonsén, E. (2014). Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksessa. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen yksikkö. Luettu 24.4.2019.  
<https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/95050/978-951-44-9397-3.pdf?sequence=1>

Fonsén, E. & Mäntyjärvi, M. (2019) Diversity of the assessments of a joint leadership model in early childhood education. Julkaisussa Strehmel, P., Heikka, J., Hujala, E., Rodd, J. & Waniganayake, M. (toim) *Leadership in Early Education in Times of Change. Research from Five Continents* (s. 155-167) International Leadership Research Forum. Early Education (ILRFEC). Research monograph #3

Fonsén, E. & Parrila, S. (2016) Johtajuuden käsitteet ja lähtökohdat. Teoksessa Fonsén, E. & Parrila, S. (toim) *Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus* (s. 23-42) Jyväskylä: PS-kustannus.

Fonsén, E. & Parrila, S. (2016) Varhaiskasvatuksen johtajuus muutoksessa Teoksessa Fonsén, E. & Parrila, S. (toim) *Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus* (s. 17-22) Jyväskylä: PS-kustannus.

Gergen, K.J. & Herstedt, L. (2015) *Developing Leadership as dialogic practice*. Routledge Studies in Leadership Research. Luettu 5.4.2019  
[http://vbn.aau.dk/en/publications/developing-leadership-as-dialogic-practice\(dd374bac-62fd-4083-b5eb-f4716ba8895a\)/export.html](http://vbn.aau.dk/en/publications/developing-leadership-as-dialogic-practice/dd374bac-62fd-4083-b5eb-f4716ba8895a)/export.html)

Haapamäki, J. (2000) *Yhteisö kasvattaa. Päivähoito oppimis- ja kasvatusyhteisönä*. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Halttunen, L. 2009. *Päivähoitotyö ja johtajuus hajautetussa organisaatiossa*. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Luettu 2.4. 2019.  
<https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/22480>

Heikka, J. (2016) Jaettu pedagoginen johtajuus ja opettajajohtajuus varhaiskasvatuksessa Teoksessa Fonsén, E. & Parrila, S. (toim) *Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus* (s. 43-58) Jyväskylä: PS-kustannus.

Heikka, J., Hujala, E. & Waniganayake, M. (2013) Contextualizing Distributed Leadership Within Early Childhood Education: Current Understandings, Research Evidence and future Challenges. *Educational Management, Administration & Leadership*. 41(1): 30-44.

- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2009) Tutkimushaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.
- Hujala, E. (2002) Leadership in a child care context in Finland. Teoksessa Hujala, E., & Nivala, V. (toim) Leadership in early childhood education. Cross-cultural perspectives (w.77-96) Acta universitatis Ouluensis. Oulu: Oulu University Press.
- Hujala, E. (2004) Dimensions of leadership in the childcare context. Scandinavian Journal of Education research. 481(1), 53-71.
- Hujala, E. & Eskelinen, M. (2013) Leadership Tasks in Early Childhood Education. Tampere: Tampere University Press. Luettu 14.4.2019.  
[https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/94572/leadership\\_tasks\\_in\\_early\\_childhood\\_education\\_2013.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/94572/leadership_tasks_in_early_childhood_education_2013.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Hujala, E., Heikka, J. & Halttunen L. (2017) Johtajuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L.(toim) Varhaiskasvatuksen käsikirja (s. 286-297) PS-kustannus: Jyväskylä.
- Hujala, E., Puroila, A-M., Parrila-Haapakoski, S., Nivala, V. (1998) Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Oulu: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Hujala, E., Rodd, J., Waniganayake, M. (2013) Cross-national context of early childhood leadership. Teoksessa Hujala, E., Rodd, J., & Waniganayake, M. (toim.) Researching Leadership in Early Childhood Education. Tampere: Tampere University Press.
- Hyvä tieteellinen käytäntö ja loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Luettu 8.8.2019.  
[https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf)
- Isola, A-M., Kaartinen, H., Leeman, L., Lääperi, R., Schneider, T., Valtari, S. & Keto-Tokoi, A. (2017) Mitä osallisuus on? Osallisuuden viitekehystä rakentamassa. Terveysten ja Hyvinvoinnin laitos. Työpaperi. Luettu 15.4.2019.  
<http://www.julkari.fi/handle/10024/135356>
- Jarenko, K. & Martela, F. (2017) Itseohjautuvuus tulee, oletko valmis? Teoksessa Jarenko, K. & Martela, F. (toim) Itseohjautuvuus. Miten organisoitua tulevaisuudessa? (s. 19-31) Helsinki: Alma Talent.
- Jones, C. D. (2016) Community of Practice: evaluation of a collaboration program in educational setting. Väitöskirjatutkimus. The college of William & Mary. Virginia. Luettu 15.5. 2019.  
<https://scholarworks.wm.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com/&httpsredir=1&article=1009&context=etd>
- Juuti, P. (2006) Organisaatiokäyttäytyminen. Keuruu: Otavan kirjapaino.
- Juuti, P. & Vuorela, A. (2015) Johtaminen ja työyhteisön hyvinvointi. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Jäppinen, A-K. & Sarja, A. (2011) Distributed pedagogical leadership and generative dialogue in educational nodes. Management in Education. 26(2), 64-72.

Järvenpää, M. (2018) Kolmet portaat osallisuuteen -kehittämishanke Vatialan päiväkodissa. Teoksessa Kangas, J., Vlasov, J., Fonsén, E., Heikka, J. (toim) Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa 2. Suunnittelu, toteuttaminen ja kehittäminen (s.153-167) Tampere: Suomen varhaiskasvatus ry.

Karila, K. & Kinon, J. (2014) Katsaus varhaiskasvatuksen historiaan. Julkaisussa Alila, K., Eskelinen, M., Estola, E., Kahiluoto, T., Kinon, J., Pekuri, H-M., Polvinen, M., Laaksonen, R. & Lamberg, K. (toim) Varhaiskasvatuksen historia, nykytila ja kehittämisen suuntalinjat (s.8-20) Tausta-aineisto varhaiskasvatusta koskevaa lainsäädäntöä valmisteleavan työryhmän tueksi. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä. 2014:2. Luettu 13.3.2019.  
<http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/75258>

Karila, K., Kosonen, T., Järvenkallas, S. 2017. Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta vuosille 2017-2030. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja. 2017:30. Luettu 27.3.2019.  
<http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80221/okm30.pdf>

Kiviniemi, L. (2012). Eksistentiaalinen fenomenologia tutkimuksen lähetystymistapana - psykiatrisessa hoidossa olleiden nuorten aikuisten kokemusten tutkimus. E-Pooki 9: 38-42. Luettu 15.3.2019.  
[https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/53444/Psykiatrisessa\\_hoidossa.pdf;jsessionid=F32C0862B4A1AB9CA4DDDF73F3D61B14?sequence=1](https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/53444/Psykiatrisessa_hoidossa.pdf;jsessionid=F32C0862B4A1AB9CA4DDDF73F3D61B14?sequence=1)

Kuhn, T. (1994) Tieteellisten vallankumousten rakenne. Helsinki: Art House

Kunda, G. (1992) Engineering Culture: control and commitment in a high-tech corporation. Philadelphia: Temple University Press.

Kupila, P. (2017) Varhaiskasvatuksen asiantuntijuus oppivassa työyhteisössä. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja (s. 298-305) PS-kustannus: Jyväskylä.

Kuula, A. & Tiitinen, S. (2010) Eettiset kysymykset ja haastattelujen jatkokäyttö. Teoksessa Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvaara, J. (toim) Haastattelun analyysi. (s. 376-383) Tampere: Vastapaino.

Kyllönen, M. (2011) Tulevaisuuden koulu ja johtaminen. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen yksikkö. Luettu 6.3.2019  
<http://tampub.uta.fi/handle/10024/66841>

Laine, T. (2018) Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Valli, R. (toim) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin (s. 25-42). Saatavilla <https://www-ellibslibrary-com.libproxy.helsinki.fi/book/978-952-451-825-3>.

Latomaa, T. (2009) Ymmärtävä psykologia: psykologia rekonstruktivisena tieteenä. S. Teoksessa Latomaa, T. & Perttula, J. (toim.) Kokemuksen tutkimus: merkitys, tulkinta, ymmärtäminen (s. 17-88) Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.

Leeman, L. & Hämäläinen, R-M. (2016) Asiakasosallisuus, Sosiaalinen osallisuus ja matalan kynnyksen palvelut. Pohdintaa käsitteiden sisällöstä. Yhteiskuntapolitiikka 81(5), 586-594.

Lehtomaa, M. 2008. Fenomenologinen kokemuksen tutkimus: haastattelu, analyysi ja ymmärtäminen. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen (s. 163 – 194) Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.

Leinonen J., Lipponen L., Ojala M., Venninen, T. (2012) Creating conditions for Reflective Practice in Early Childhood Education. International Journal of Child Care and Education policy. 6(1), 1-15.

Lämsä, T. (2008) Knowledge creation and organizational learning in communities of practice: an empirical analysis of a healthcare organization. Akateeminen väitöskirja. Faculty of economics and business administration, department of management and entrepreneurship. University of Oulu. Luettu 12.6.2019.  
<http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789514287794.pdf>

Martela, F. & Ryan, R.M. (2015) The Benefits of Benevolence: Basic Psychological needs, Beneficence, and the enhancement of Well-Being. Journal of Personality 84(6), 750-764.

Matthies, A-L. (2017) Osallistumisen lupaus ja petos hyvinvointipalveluissa. Sosiologia 2, 149-165.

McDowall Clark, R. & Murray, J. (2012) Reconceptualizing Leadership in the Early Years. England: Open University Press. Luettu 14.4.2019  
<http://web.b.ebscohost.com/ehost/detail/detail?vid=0&sid=96c6bf00-d6ff-4a4c-ab25-54aa94863afe%40ses-sionmgr101&bdata=JnNpdGU9ZWWhvc3QtbGl2ZSZzY29wZT1zaXRl#db=nlebk&AN=466837>

Metsämuuronen, J. (2011) Laadullisen tutkimuksen perusteet. Helsinki : International Methelp.  
Saataavilla <https://helka.finna.fi/Record/helka.2373815>

Miettinen, T., Pulkkinen, S. & Taipale, J. (toim.) 2010. Fenomenologian ydinkysymyksiä. Helsinki: Gaudeamus.

Moen, H.S. & Grarusten, P.T. (2013) Distribution of leadership functions in early childhood centers in Norway following organisational changes. Teoksessa Hujala, E., Waniganayake, M. & Rodd, J. (toim) Researching leadership in Early Childhood Education (s. 79-96) Tampere: Tampere University Press.

Morgan, G. (1997) Historical view of leadership. Teoksessa Kagan, S. & Bowman, B. (toim.) (1997) Leadership in early care and education (s. 9-13). Washington: National association for the education of young children.

Niiranen, P. & Kinos, J. (2001) Suomalaisen lastentarha- ja päiväkotipedagogiikan jäljillä. Teoksessa Karila, K., Kinos, J. & Virtanen, J. (toim) Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia (s. 58-81) Juva: PS-Kustannus.

Niskanen, S. 2008. Hermeneuttisen psykologian tieteenfilosofinen traditio. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen (s. 89-114) Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus,

- Nivala, V. (1999) Päiväkodin johtajuus. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Nivala, V. (2002) Leadership in general, leadership in theory. Teoksessa Hujala, E. & Nivala, V. (toim.) Leadership in early childhood education. Cross Cultural perspectives (s. 13-24) Oulu: Oulu University Press.
- Nummenmaa, R. (2006) Kasvattajien yhteisö ja kasvatuskulttuuri. Teoksessa Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa A.R. & Rausku-Puttonen, H. (toim) Kasvatusvuorovaikutus (s. 19-33). Tampere: Vastapaino.
- Palonen, T. (2012) Voiko piilo-organisaatiota johtaa? Teoksessa Mäki, K. & Palonen, T. (2012) Johtamisen tilat ja paikat. Aikuiskasvatuksen 50. vuosikirja (s.220-238) Helsinki: Kansanvalistusseura. Aikuiskasvatuksen tutkimusseura.
- Perttula, J. 1995. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena. Johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Tampere: Suomen Fenomenologinen Instituutti.
- Perttula, J. 2008. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: Fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen (s.115 – 162) Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Perttula, J. 2012: Mikä tekee kokemuksen tutkimisesta fenomenologista? – fenomenologisen ajattelun kehityspolkuja. Teoksessa Kiviniemi, L., Koivisto, K., Latomaa, T., Merilehto, M., Sandelin, P. & Suorsa, T. (toim.): Kokemuksen tutkimus III. Teoria, käytäntö, tutkija (s.319-336) Tampere: Juvenes Print.
- Pietarinen, J. & Launis, V.( 2002) Etiikan luonne ja alueet. Teoksessa Karjalainen S, Launis V, Pelkonen R. & Pietarinen J. (toim.)Tutkijan eettiset valinnat (s. 42-57) Tampere: Tammer-Paino.
- Pulkkinen, S. (2010) Husslerin fenomenologinen mentelmä. Teoksessa T. Miettinen, S. Pulkkinen & J. Taipale (toim.) Fenomenologian ydinkysymyksiä (s. 25-44) Helsinki: Gaudeamus.
- Ranta, J. & Kuula-Luumi, A. (2017) Haastattelun keruun ja käsittelyn ABC. Teoksessa Aho, A-L., Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvuori, J. (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja (s. 357-364) Tampere: Vastapaino.
- Rauhala, L. (2005) Ihmiskäsitys ihmistyössä. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rodd, J. (2008) Leadership in early childhood. Maidenhead: Open University Press.
- Rodd, J. (2013) Leadership in early childhood. The pathway to professionalism. Maidenhead: Open University Press.
- Ropo, A. (2005) Jaetun johtajuuden särmät. Helsinki: Talentum.
- Ropo, A. (2011) Johtajuuden ilmiö: johtajaominaisuuksista kokemuksellisiin konstruktioihin. Tampere University Press. Luettu 2.4.2019.  
[https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/66208/johtajuuden\\_ilmio\\_2011.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/66208/johtajuuden_ilmio_2011.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Rouvinen- Willenius, P. (2013) Kohti osallisuutta -mikä estää, mikä mahdollistaa. Julkaisussa Jämsén, A. & Pyykkönen, A. Osallisuuden jäljillä (s. 51-69)



Pohjois- Karjalan Sosiaaliturvayhdistys Ry. Luettu 24.4. 2019.

<https://www.pksotu.fi/pksotu/wp-content/uploads/2018/02/oSallisuuden-j%C3%A4ljill%C3%A4-verkkoversio-pakattuna-16052014.pdf>

Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (2010) Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa Aho, A-L., Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvuori, J. (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja (s. 8-24) Tampere: Vastapaino.

Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (2017) Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa Aho, A-L., Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvuori, J. (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja (s.12-39) Tampere: Vastapaino.

Salminen, J. & Poikonen, P-L. (2017) Opetussuunnitelma pedagogisena työvälineenä. Teoksessa (toim.) Koivula, M., Siippainen, A., Eerola-Pennanen P. Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia (s. 56-75) Tallinna: Vastapaino.

Schein, E.H. (2010) Organizational Culture and Leadership. San Fransisco: Jossey-Bass. Luettu 2.5.2019

<http://web.b.ebscohost.com/ehost/ebookviewer/ebook/bmxlYmtfXzMzNTI2OV9fQU41?sid=14c0fa4e-6240-4a49-b2db-2f3274c36d4a@pdc-v-sessmgr01&vid=0&format=EB&rid=1>

Soukainen, U. (2015) Johtajan jäljillä. Johtaminen varhaiskasvatuksen hajautetuissa organisaatioissa laadun ja pedagogisen tuen näkökulmasta. Akateeminen väitöskirja. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Luettu 17.4. 2019.

<https://www.utupub.fi/handle/10024/103427>

Soukainen, U. (2019) How do early childhood education directors in Finland see themselves? Julkaisussa Strehmel, P., Heikka, J., Hujala, E., Rodd, J. & Waniganayake, M. (toim) Leadership in Early Education in Times of Change. Research from Five Continents (s.100-114) International Leadership Research Forum. Early Education (ILRFEC). Research monograph #3

Spillane, J.P. (2005) Distributed Leadership. The Educational Forum 69,143-150

Taipale, M.E. 2004. Työnjohtajasta tiimivalmentajaksi. Tapaustutkimus esimiehistä tiimien ohjaajina ja pedagogisina johtajina prosessiorganisaatioissa. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen laito. Luettu 15.4.2019.

<https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/67421/951-44-6078-2.pdf?sequence=1&isAllowed=ysouk>

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018) Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Varhaiskasvatuslaki 540/2018. Luettu 9.3.2019.

<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018. Luettu 10.3.2019

[https://www.oph.fi/saadokset\\_ja\\_ohjeet/opetussuunnitelmien\\_ja\\_tutkintojen\\_perusteet/varhaiskasvatus/perusteet](https://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/varhaiskasvatus/perusteet)

Venninen, T., Leinonen, J., Ojala, M. & Lipponen, L. (2012) Creating Conditions for Reflective Practice in Early Childhood Education. International Journal of Child Care Education Policy 6(1), 1-15.



Vesterinen, P. (2006). Huomisen johtamisen kynnyksellä. Teoksessa Juuti, P. & Aaltio, I. (toim) Johtaminen eilen, tänään ja huomenna (s. 141-156) Helsinki: Otava.

Wenger, E.C. (1998) Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity. Cambridge: Cambridge University Press.

Wenger, E.C. (2009) Communities of practice. A brief Introduction. Luettu 29.4. 2019.  
<https://www.semanticscholar.org/paper/Communities-of-Practice%3A-A-Brief-Introduction-Wenger/84d6e4deccf799fbc18c6a2b7a86911e62cbe78d>

Wenger, E.C. & Snyder, W.M. (2000) Communities of Practice: The Organizational Frontier. Harvard Business Review. 78(1),139-145

Wilkinson, P. (2015) The dependent Organisation. Luku 4. Brown Dog Books.  
[https://books.google.fi/books?id=sulsDwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=fi&source=gb\\_s\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.fi/books?id=sulsDwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=fi&source=gb_s_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false)

# LIITTEET

## Liite

### Ohjeet haastattelijalle

OHJE/TAVOITTEET (kerro omin sanoin tai lue suoraan tämä alla oleva sisältö haastateltaville):

- Tämä haastattelu on osa EduLeaders-hankkeen tutkimus- ja arviointikokonaisuutta
  - o EduLeaders: tutkii ja arvioi kasvatus- ja opetusalan johtajuuden perusopintoja sekä kehittää tämän tiedon pohjalta näitä opintoja ja myös aineopintoja
- Tässä haastattelussa tarkoitus on keskustella alan johtajuuden tulevaisuuden näkymistä, osaamistarpeista, haasteista sekä joistakin muista johtajuuden alan keskeisistä sekä ajankohtaisista kysymyksistä
- Teemoja on viisi ja kysymyksiä kaikkiaan noin 14 eli pyritään pitämään keskustelu tiiviinä, mutta samalla moniulotteisena

## Liite

### Teemahaastattelun runko

- 1) Ensimmäinen keskusteluteema koskee johtajan työtä ja koulutusta
  - a. Millaisen perustan pohjakoulutus (kuten KK/KM) tarjoaa johtajan työlle?
  - b. Mitkä ovat keskeiset osaamisalueet johtajan työssä, joihin johtajuuskoulutuksella tulisi vastata?
- 2) Toinen teema on kentän tulevaisuuden näkymät johtajuuden näkökulmasta eli visioidaan alan tulevaisuutta (tässä voi irrottautua tämän hetken toiminnan reunaehdoista)
  - a. Millaiselle näyttää kasvatus- ja opetusalan johtajuuden tulevaisuus?
  - b. Millaista osaamista tämä edellyttää johtajilta nyt ja tulevaisuudessa?
  - c. Miten johtajuus ja johtaminen rakentuvat? Millaisia rakenteita johtamiselle voisi luoda, millaiset voisivat olla mahdollisia?
  - d. Tulevaisuuden johtajuus, millaiset arvot ovat tärkeitä?
- 3) Kolmas teema on varhaiskasvatussuunnitelma ja johtaminen
  - a. Varhaiskasvatussuunnitelma ja johtamistyö – mitä tämä yhdistelmä tuo mieleen?
  - b. Minkälaista osaamista johtajalta vaaditaan varhaiskasvatussuunnitelman jalkauttamisessa?
  - c. Mitä varhaiskasvatuksen kehittäminen tarkoittaa, mitä pitää kehittää ja miten se on suhteessa varhaiskasvatussuunnitelmaan?
- 4) Neljäntenä teemana on pedagoginen johtajuus
  - a. Miten näette pedagogisen johtajuuden johtajan näkökulmasta?
  - b. Entä opettajan näkökulmasta?
  - c. Entä koko työyhteisön?
- 5) Muutoksen johtaminen
  - a. Muutosjohtaminen, muutoksen johtaminen – mitä se tarkoittaa johtajan osaamisen/roolin näkökulmasta?
  - b. Mikä on toimintakulttuurin merkitys tässä viitekehyksessä?

LYHYESTI LOPPUUN (ja jos ei ehdi, ei haittaa ja kiireiset voivat poistua):

Miten itse kehittäisitte johtamiskoulutusta?

- Millaista, minkä muotoista koulutusta